نموذج ترخيص

أنا الطالب: أماني محمد مسلم سالم الزعبي أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أثر برنامج تدريبي في التعلم الحوفي لدى متدني تحصيل في مهارات التفكير ومكونات الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم ومهارات الفهم لطلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة إربد

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: أماني الزعبي

التوقيع: أماني

التاريخ: ١٦/٨/٢٠١٥

أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم للصف الخامس الأساسي لمنطقة عمان

إعداد

أماني "محمد سليم" الزعتري

المشرف

الأستاذ الدكتور يوسف محمود قطامي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آب، 2015

قرار لجنة المناقشة

نُوقشت هذه الاطروحة (أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم للصف الخامس الأساسي لمنطقة عمان) وأُجيزت بتاريخ 2015/8/3م.

اعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**
الأُستاذ الدكتور يوسف محمود قطامي، مشرفاً أُستاذ علم النفس التربوي / التعلم والتعليم	....
الدكتورة جيهان مطر، عضواً أُستاذ مُشارك علم النفس التربوي / النمو والتعلم	....
الدكتور حيدر ظاظا ،عضواً أُستاذ مُشارك علم النفس التربوي / القياس والتقويم	....
الدكتورة زهرية عبد الحق، عضواً خارجياً أُستاذ مُشارك علم النفس التربوي / النمو والتعلم	....

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

16	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية	78
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الأداء على مقياس عمليات الفهم.	79
18	نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لفروق الأداء البعدية على مقياس عمليات الفهم.	80
19	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس عمليات الفهم.	80

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس لمنطقة عمان

إعداد

أماني "محمد سليم" الزعتري

المشرف

الأستاذ الدكتور يوسف محمود قطامي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة فاعلية برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس لمنطقة عمان.

ولكي يتحقق الهدف من الدراسة تمّ اختيار شعبتين بشكل عشوائي(واحدة تجريبية والأخرى ضابطة) من طلبة الصف الخامس الأساسي؛ تألفت كل شعبة من ثلاثين (30) طالب في مدرسة الشهيد وصفي التل الأساسية للعام الدراسي 2015/2014 وقد تم استخدام برنامج تدريبي تم بناؤه لأغراض الدراسة، إضافة إلى استخدام ثلاث أدوات تم بناؤها لأغراض الدراسة أيضاً وهي:

مقياس عمليات التنافر المعرفي، مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، مقياس عمليات الفهم وقد تم استخراج معاملات الصدق والثبات لهم.

قامت الباحثة بتطبيق الأدوات في القياس القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم تمّ تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، ومن ثم تمّ إخضاع المجموعتين الضابطة والتجريبية للقياس البعدي، كما تمّ بناء برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر تضمن (23) جلسة أُستند في تصميمها على نموذج شوارتز كعمليات للتوافق المعرفي.

وقد طُبق البرنامج على مدى شهرين متتابعين بواقع ثلاث جلسات أُسبوعياً وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014 واستُخدمت فيه استراتيجيات تعلم متعددة.

وللتحقق من أثر البرنامج التدريبي تم حساب المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي وفقاً لمتغير البرنامج التدريبي، واستخدم تحليل التباين المُصاحب (ANCOVA).

وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن للبرنامج أثراً فاعلاً في خفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) على مقياس التنافر المعرفي في الدرجة الكلية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$)على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم في الدرجة الكلية، وكما أظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)على مقياس عمليات الفهم في الدرجة الكلية، وأوصت الباحثة بتدريب الطلاب من مختلف الأعمار على تطوير عمليات التوافق المعرفي من قِبل المعلمين للإسهام في خفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تغيرت ملامح حياة الفرد في العقود الأخيرة من القرن العشرين بشكل لم يسبق له مثيل في تاريخ البشرية، وتشير معطيات القرن الواحد والعشرين إلى أن تغيرات وتحديات أكثر حدة سيشهدها العالم في الحقبة القادمة، مُتمثلة في كمٍّ كبير من المشكلات التي ستفرض نفسها في المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية وخاصة في المجال التربوي إذ إنّ التعلم الحديث يتمركز حول الطالب من حيث الإمكانات والميول والاتجاهات والقدرات، مما يتيح له الفرص التعليمية من أجل تطوير إطار معرفي يحدد موقفه من خلاله اتجاه كل الآراء والمعتقدات والاتجاهات والمشكلات، بهدف إزالة الغموض، أو التناقض المعرفي من أجل الوصول إلى حالة التوافق المعرفي.

فالفرد بطبيعته ميّال إلى الوصول إلى حالة التوافق المعرفي وذلك من خلال إكمال المعرفة الناقصة، حل مواقف الصراع المعرفي، حل الأزمات من أجل الوصول إلى حالة توافق مع الذات ومع البُنية المعرفية والعَقدية، وتحمّل المسؤولية الشخصية وما يترتب على ذلك.

وترتبط حالة التوافق المعرفي بشكل أساسي وخاص مع مواقف حل المشكلات، واتخاذ القرار من أجل تكوين إطار معرفي متكامل ومتناغم لدى الفرد عن العالم من حوله.

يُعد مفهوم التوافق المعرفي Cognitive Consistency من المفاهيم القديمة الحديثة التي ظهرت في مجال علم النفس التربوي، قديمة وذلك لأن الجشتالت هم أول من أشاروا إليه من خلال التحدث عن العلاقات والتفاعلات بين العناصر المعرفية في المجال الإدراكي وما ينتج عنها من روابط بين هذه العناصر، إذ إنّ كل العناصر الداخلة في هذا المجال الإدراكي تعمل معاً لتصل إلى حالة التوازن والتوافق فيما بينها ؛لتُعطي المعنى لكل عنصر من هذه العناصر من خلال ارتباطها بالعناصر الأخرى الداخلة في المجال الإدراكي (Koffka and Kurt, 1935)

أما فيستينجر Festinger فقد تناول التوافق المعرفي من منظور أحدث مما تناوله الجشتالت من قبله، وعرّف الاتساق على أنه حاجة أساسية مثل؛ الجوع والعطش ويعني وجود عناصر معرفية متعارضة مع بعضها تم تعريضها لعمليات معرفية ذاتية ذهنية من أجل إحلال حالة من التآلف المعرفي الإدراكي بين هذه العناصر المعرفية والتي قد تكون أفكاراً أو آراء أو معتقداتٍ حول السلوك أو حول الفرد نفسه (Festinger, 1964).

ويُعرّف غرونوسكي Gawronski (2012) التوافق المعرفي بأنه عبارة عن عملية ذهنية معرفية دافعية يمر بها المتعلم، وذلك لحل التناقض بين المعلومات القديمة الموجودة في الإطار الذهني Mental Frames للمتعلم المعرفي و المعلومات الجديدة المُستدخلة من البيئة المحيطة، تختلف هذه العمليات من مُتعلم إلى آخر، وتكون متحيزة حيث يتم تشويه المعلومات من خلالها، إلاّ أنّه يتم إعاقتها من خلال الحاجة إلى الاتساق أو التآلف المعرفي، وعملية الاتساق هذه تحدث في كل مرة يتم استدخال خبرات جديدة، وخاصة في حالات التهديد، التبرير، التحقق الذاتي.

يختلف المتعلمون بطبيعتهم في مستوى عمليات التوافق المعرفي، والزمن المُستغرق لتحقيق ذلك إذ يتم عادة عند توفير المعرفة والخبرة، وكما يتحدد أيضاً بمستوى المقاومة في البحث لإيجاد ما يحقق التوافق، ويرتبط أيضاً بمدى سيطرة هذه الخبرة أو المعرفة على ذهن المتعلم ودوامها، ومدى ما تحقق من راحة أو متعة (قطامي، 2005).

وبالتالي فإن مستوى التوافق المعرفي مرتبط بشكل أساسي بمستوى المعالجة الذهنية المعرفية للفرد، إذ إنّ عملية التوافق تتضمن تخزين المعلومات على شكل صور ذهنية مرتبة على شكل تنظيمات معرفية في البناء المعرفي لدى الفرد وتكون المعرفة Cognition ذاتية / مُدمجة / شخصية تأخذ صفاته وشكل عملياته ومعالجته للخبرات والمعلومات، وبالتالي تصبح المعرفة أكثر تنظيماً وترتيباً وتآلفاً مع الخبرات المخزنة (السابقة)، وبالتالي تسهل ترميزها وتخزينها بشكل جديد واسترجاعها وقت الحاجة لها(العتوم،2014).

وبالتالي فإن التوافق المعرفي يحتاج إلى زيادة الزمن المعرفي لمعالجة المحتوى، كما يحتاج إلى استخدام استراتيجيات معرفية مُتطورة طبعاً مع سيادة عامل الدافعية من أجل الوصول إلى حالة الاتساق المعرفي، ومما سبق يتضح أنّ التوافق المعرفي مفهوم مشتق ومُرتكز على النظرية المعرفية المعنية بالعمليات الذهنية والمعالجات والتدخلات المستمرة في موضوع التعلم (التفكير) بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلم المعرفية. وتفترض هذه النظرية أن التعلم المعرفي هو نتيجة لمحاولة المتعلم الجادة لفهم العالم المحيطة به، عن طريق استخدام أدوات التفكير Thinking Tools المتوافرة لديه، وتختلف نوعية وكمية المادة العلمية التي يستوعبها الفرد ويتمثلها باختلاف الآراء والمعتقدات والمشاعر والتوقعات (Solso,1998).

فالمتعلم وفقاً لها نشط يُبادر إلى ممارسة الخبرات التي تقود إلى التعلم، ويبحث عن المعلومات المتعلقة بحل المشكلة، ويُعيد تنظيم وترتيب ما لديه من معلومات وخبرات لاستدخال التعلم الجديد، وبدلاً من أن يكون سلبياً محكوماً بأحداث البيئة المحيطة، فإنه يختار، يقرر، يمارس، ينتبه، يتجاهل، ويُجري استجابات جديدة حيوية من أجل تحقيق الهدف ألا وهو الفهم وإضفاء المعنى(أبوجادو،2014).

وعليه فإن التعلم المعرفي موجه بالهدف المعرفي، قائم على الربط بين المعلومات الجديدة والسابقة، إذ إنّه يعُمل جُهده الذهني في تنظيم المعلومات ومعالجتها، ويهتم بتطوير البُنى المعرفية وما وراءها، فهو يتم بمراحل، إلاّ أنه خطي، يتأثر بالنمو والتطور لدى المتعلم؛ لذلك فالهدف منه هو تكييف أو مواءمة الأبنية المعرفية لكي تتناسب مع الخبرات المتوافرة لدى المتعلم، ويترتب على ذلك نضج وتقدم في مستوى الأبنية المعرفية Cognitive Structures وزيادة عددها وزيادة مساحة البناء المعرفي وتعقدها وتشابك العلاقات والروابط القائمة بينها(أبوعلام،2012).

ومن منطق النظرية المعرفية فإن المتعلم المعرفي يجتهد في بناء الحقيقة من خلال عمليات المواءمة ومع تعدد الخبرات تتعدد عمليات المواءمة هذه. ولا يقتصر نشاطه الذهني على حل المشكلات فقط، بل يُبادر لتوفير وتحقيق التوافق المعرفي من خلال تفضيل المرور بخبرات التنافر المعرفي، من أجل التأكد من سلامة الإطار المعرفي، وتحقيق التوازن المعرفي، والذي بدوره يعتبر هدف التطور المعرفي، فهو يعمل عمل الدافع من أجل التقدم والتفاعل مع الخبرات الجديدة بهدف زيادة الأبنية المعرفية كمًّا من خلال العدد، ونوعاً من خلال إعادة التنظيم والترتيب ليتحقق التغيير المعرفي(قطامي،2005).

وفي كل مرة يتحقق التوافق المعرفي فإنه تزداد ثقة المتعلم في أبنيته المعرفية (من خلال توكيد أفكاره ومعتقداته بعد عملية التنافر المعرفي) وتجعله أكثر إيجابية للتفاعل مع المواقف الجديدة (قطامي،2013).

وفي الوقت الذي نتحدث عنه عن التوافق المعرفي نستطيع من خلاله التحدث عن التنافر المعرفي Cognitive Dissonance والذي ينطلق من نفس الفرضية، وهي أن الذين يحملون عناصر معرفية (اثنين أو أكثر) غير متوافقة أو متناقضة أو متنافرة فإنه سيتعرض لمشاعر التوتر والقلق والضغط، ويتم التخلص منه، أو التغلب عليه من خلال تغيير واحد، أو أكثر من العناصر المتنافرة (Festinger, 1964).

ويُصرّح فيستنجر Festinger إلى أنّ بعض الأفراد مثل المفكرين والباحثين يفضلون الوصول إلى حالة التنافر المعرفي للوصول إلى حالة تفكير إيجابية توصلهم إلى توكيد أفكارهم ومعتقداتهم(Festinger and Carlsmith, 1959).

وعليه فإن التنافر المعرفي حالة غير مُستقرة، وهي حالة معرفية دافعية من جهة أخرى، حيث إنّ الفرد بطبيعته مدفوع للوصول إلى حالة التوافق والاتساق المعرفي، وبذلك يسعى بعملياته الذهنية، وجهوده من أجل تنظيم المعرفة، والخبرة لأن تنتظم في سياق مُرتب ومُنظم يسهل عملية الاستدخال، والمعالجة، والمراجعة، للوصول إلى حالة تقود إلى الفهم.

ومن جهة أخرى يُفترض أنّ هدف الإنسان من كل ما يقوم به من عمليات ذهنية، وترتيب ذهني وتنظيم، الوصول إلى حالة الفهم، فالفهم يكاد يكون من الاستقرار المعرفي، وبذلك يكون هذا الاستقرار المعرفي أو الاتساق هدفًا إنسانيًّا معرفيًّا يتحكم بأداءات المُتعلم وخبراته للوصول إلى تحقيق حالة من الوعي، وإدارة الذهن المعرفية.

وعليه فإن التنافر المعرفي حالة دافعية تفترض أنّ الأفراد مدفوعون للتغيير وأداء سلوكاتهم بشكل مُتسق مع معتقداتهم، وقيمهم، وتصوراتهم، ومعاييرهم الخاصة المحددة بشكل مُسبق من قبلهم، وذلك عندما يتعرضون لمعلومات غير متوافقة مع إطارهم المعرفي.

فالتنافر المعرفي هنا يُنتج حالة عقلية مصحوبة بالتوتر؛ وذلك لأن الفرد يحمل مخططات ذهنية معرفية دون المستوى المطلوب (سطحية)، لمواجهة هذا التناقض والتنافر بين المعلومات الجديدة وبنائه المعرفي، فالفرد عندما يواجه مواقف التنافر، فإنه يرتبك، وهذا الارتباك يُعيق عملية فهم واستيعاب الموقف، وبالتالي تتوقف استجابته لفترة من الزمن ثم تعاود الأفكار المتعلقة بالموقف تظهر، ويقوم بعدد من العمليات المعرفية من أجل تقليل هذا التنافر إذ يقوم بتقليبها ويخضعها للمناقشة الذاتية، ثم يطور أفكاراً تبدو منطقية في مواجهة الموقف، وتستمر هذه الحالة ويتعوّد عليها بصورتها الظاهرة لكنه داخلياً يوازن بين الحقائق، و ما يطوره في داخله ويعقد المقارنات، وهنا إمّا أن يطور حالة الدفاع والتي تزوده بأدلة تبدو له منطقية، وفي قليل من الحالات يتنازل ويبدأ بتقبل الحالة فيُطور في نفسه حالة الاعتراف بالحقائق وإظهار السلوك المناسب لها، واتخاذ القرار المناسب للموقف حسب وجهة نظره (قطامي،2012).

وتكمن أهمية حالة التنافر المعرفي بأنه يجعل ذهن الفرد في حالة بحث مستمرة وبالتالي يبقى نشطاً ومتفاعلاً أثناء عملية التعلم، أيضاً يزودنا ببروفيل للفرد نكتشف من خلاله قدراته واستعداداته وتمثيلاته المعرفية والعملياتية، ويوضح أُسلوب مطابقاته الذهنية والتمكن من دراسة شبكات ومخططات الفرد المعرفية الناتجة عن العمليات الذهنية من أجل الوصول إلى القرار المناسب، بكلمات أخرى توضح أسلوب وتفكير الفرد المعرفي(قطامي،2013).

وعندما يتضح أسلوب وتفكير المُتعلم لدى المعلم فإنه يقوم بتصميم مواقف التعلم المناسبة وهذا ما سوف يؤثر إيجابياً على دافعية المتعلم المعرفية Motivation Cognitive نحو عملية التعلم، فنظرية الدافعية المعرفية تفترض في تفسيرها للتنافر المعرفي بأن الفرد يتمتع بإرادة تجعله يقوم باتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب به، لذلك تؤكد هذه التفسيرات مفاهيم أكثر ارتباطاً مثل ؛الميل والنية والتوقع. إنّ النشاط الذهني للفرد يزوده بدافعية ذاتية داخلية فيه وتُشير للقيام بالأداء كهدف وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات المعالجة الذهنية للمعلومات الحسية المتوافرة لديه(Deci, 1975).

فمفهوم الدافعية من المفاهيم التربوية الأساسية في عملية التعلم، فقد استمر اهتمام الباحثين والتربويين بهذا المفهوم، وذلك في محاولة للوقوف على الكثير من المُعيقات التي تواجه المتعلمين على اختلاف مستوياتهم الذهنية.

وقد أولت النظرية المعرفية الوزن الأهم للدوافع الذاتية الداخلية للتعلم (Intrinsic) وحيوية المتعلم ونشاطه، وأسلوبه في تنظيم المعرفة، وصياغتها، وترميزها، وإستدخالها في بنائه المعرفي من أجل الوصول إلى حالة توازن معرفي Cognitive Equilibrium والمُتمثل في حل المشكلة، أو الوصول إلى استكمال المعرفة، أو الإجابة عن سؤال مُحير وإشباع حب الاكتشاف، أو الوصول إلى خبرة ذات معنى، أو إشباع حاجة الرغبة في المعرفة والفهم وتحقيق الإنجاز(Woolfolk, 2006).

وارتبطت الدافعية المعرفية للتعلم بمساعدة المتعلم على تحقيق التوازن المعرفي المرتبط بما يحققه من رضا وتعزيز ذاتي Self-reinforcement and Intrinsic Motivation وحل المشكلات وإشباع الحاجات المعرفية الذهنية، لذلك يكون المُتعلم مدفوعاً دفعاً ذاتياً للإقبال على المواقف، وإجراء التفاعل مع الخبرات التي تساعده على تحقيق الشعور بالرضا الداخلي واتخاذ القرارات الملائمة فيما يُريد تحقيقه من أهداف(زغول،2012).

ويرى كوهين وآخرون Cohen &Other أن الدافع المعرفي يُعبر عن الحاجة إلى إعادة بناء المواقف وتنظيمها بطريقة تجعلها أكثر تكاملاً وأوضح معنى، أي أنّ الدافع المعرفي يعني حاجة الفرد للمعرفة من أجل الانتقال من حالة الغموض والتنافر المعرفي إلى حالة التآلف والاتساق المعرفي، فعندما يحدث التنافر يتم استثارة عمليات التفكير لحسم هذا التناقض الناشئ عن حالة التنافر المعرفي، فيظل الفرد يبحث عن المعلومات، ويقوم بربط بعضها البعض، ثم بتقويمها والتعبير عنها، ويظل كذلك إلى أن يحدث ما يسمى بالاتساق المعرفي أو التوافق المعرفي(Schunk, 2001).

فالدافع المعرفي مسؤول عن حل التنافر المعرفي، إذ إنّ المتعلم يبقى في حالة بحث دائم عن المعلومات ويقوم بربطها ثم التعبير عنها وتطبيقها، وهذه الخطوات السابقة من بحث وربط وتطبيق هي خطوات لعملية الفهم، والذي يُعبَّر عنه بأنه استعمال للمعرفة التي تُعطى داخل الغُرفة الصفية إلى ما بعد المحتوى والسياق الذي طُرحت فيه هذه المعرفة أصلاً واستعمالها استعمالات أخرى. إذ إنّ النظرية المعرفية تفترض بأن المتعلم لا يُحقق التعلم إلاّ إذا تم تطبيقه، أي إخراجه من المجال النظري إلى المجال العملي التطبيقي هادفاً بذلك تحقيق عملية الفهم المعرفي المتوازن(قطامي،2013).

ويكون ذلك من خلال ما اقترحه بيركز وبلايثي Perkins &Blythe (1994) في مشروع الصفر 1988 بجامعة هارفرد والذي يتضمن أربعة أركان أساسية لتحقيق التعليم من أجل الفهم، وهي:

1. تقديم المواضيع المُنتجة (Productive) والتي تتصف بتمركزها حول المادة الدراسية وكما تتصف بارتباطها بالمواقف والخبرات، وكذلك يمكن الانتقال منها للمستوى التالي من التدريس القائم على الفهم، وكما أنها تمثل أهمية ذاتية لكل من المُعلم والمتعلم.

2. بيان أهداف الفهم (Understanding Goals) والتي توضح ما يُريد المعلم من المتعلمين حتى يحققوا الفهم في نهاية السنة الدراسية، والتي تعتبر أساس لعملية التقييم الصحيح للتعلم.

3. الاندماج في أداءات الفهم (Understanding Performances) والتي تبين قدرة المتعلمين على تطبيق معرفتهم وفهمهم الجديد في مواقف عملية تطبيقية.

4. التقييم المستمر(Ongoing Assessment)لأداءات المتعلمين، وذلك للكشف مدى فهمهم وتوفير البيانات التي يحتاج إليها المعلمون من أجل تطوير التخطيط والتعليم، ويتم التطبيق لهذا التقييم لعدد من المرات في مناسبات متعددة وسياقات مختلفة، وأن يكون مرتبطاً بأهداف الفهم ويُشارك فيه كل من الطلبة والمُعلمين لينتج عنه مُقترحات بنّاءة من أجل التطوير(http://www.nea. Org/teachexperience/undk030909.html).

وعندما يهدف المعلم إلى أن يصل المتعلم إلى حالة تحقيق الفهم، فإنه يخطط ويرتب المحتوى التعليمي بشكل مختلف عمّا هو مُتعارف عليه بحيث يتم تصميم الدرس كما أوردها كل من بريمر وموروكو (Bremer &Morocco (2013 وفق ثلاثة مجالات وهي:

- أن يحتوي الدرس على مهمات تعلمية أصيلة (Origin learning)، ويكون ذلك من خلال مشاركة المتعلمين في بناء المعرفة، وإتاحة الفرص أمامهم لدمج الخبرات التعلمية الجديدة بالخبرات السابقة ذات العلاقة، ونقول هنا إنّ المتعلم بنّاء للمعرفة، وتمتاز المهمات التعلمية في الدرس بأنها عملية تطبيقية واقعية، توفر قاعدة لفهم المشكلات التي يتعرض لها المتعلمون خارج غرفة الصف وبالتالي توصف المعرفة بأنها وظيفية، وعليه يوصف المتعلم بالبنّاء للمعرفة، وهذه الأخيرة تعتبر وظيفية سيؤدي إلى الوصول إلى حالة التكامل المعرفي والتي بدورها تساعد المتعلمين على فهم الأفكار الأساسية، وهذه الأفكار هي التي تدوم في أذهانهم.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين بأن يطوروا الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies) الخاصة بهم من خلال النمذجة والتعلم الواضح (Explicit learning).
- التركيز على مبدأ التعليم المتصل وليس المنفصل، فالأصل أن يتصل التعلم بما يحدث خارج أسوار المدرسة، إذ إنّ التعلم والفهم عندما يتفاعلان مع بعضهما البعض بشكل بنائي من أجل بناء المعرفة وتكاملها.

فالفهم دافع، والاتساق المعرفي والتخلص من التنافر المعرفي المُزعج دافع أيضاً، والدافع المعرفي حالة تُسيطر على سير العمليات الذهنية المعرفية، وتعمل على تنظيمها للوصول إلى حالة الفهم، والتخلص من غموض وإضطراب المعارف غير المُستقرة، من أجل الوصول إلى حالة إغلاق مترابطة في صورة نظام يستطيع أن يواجه المواقف المعرفية بأدوات ذات فاعلية وقيمة وتوظيفها في أي مواقف تعليمية أخرى للوصول إلى أداء معرفي مُنظم.

ويتميز الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة - وهي الفئة المُسْتهَدَفة في هذه الدراسة - بخصائص معرفية، ولغوية، واجتماعية، وانفعالية، وجسدية معينة، فهم يشهدون في هذه المرحلة تغيراً جسمياً وحركياً يكسبهم مهارات جديدة ومُتقدمة، كما أنّ التطور المعرفي واللغوي لديهم يتيح لهم التفكير بشكل أكثر تنظيماً، ويبدأون بالأخذ بوجهات نظر الآخرين والتفكير بشكل منطقي ومجرد، وتتطور القدرة لديهم على التفكير باستخدام المعلومات، فبإمكانهم تحويل انتباههم من جانب إدراكي إلى آخر، وكما تتطور لديهم القدرة على قلب الأفكار وتحويل الواقع المادي إلى مجرد وبالتالي يُصبح بإمكانهم الإلمام بجميع جوانب الموقف على المستوى العقلي(الريماوي،1998).

وتطور هذه العمليات المعرفية وزيادة سعتها تؤدي إلى زيادة فرص التعرض للتنافر المعرفي فتجعل الأطفال في هذه المرحلة العمرية يواجهون تنافرات معرفية شديدة المخالفة وصريحة التأثير في إحداث اختلال توازن معرفي في البُنية المعرفية، وهذا ما يولد لديهم مشاعر القلق والتوتر والتي تعمل بدورها عمل الدافع من أجل الوصول إلى حالة التوافق المعرفي، وبذلك يسعى الأطفال هنا بعملياتهم الذهنية وجهودهم المعرفية من أجل تنظيم المعرفة والخبرة؛ لأن تنتظم في سياق مُرتب ومُنظم يسهل عملية الاستدخال والمعالجة للمعارف للوصول لحالة تقود إلى الفهم المعرفي.

من خلال ما سبق يمكن القول إنّ كل متغيرات الدراسة وهي التوافق المعرفي، عمليات التنافر المعرفي، الدافعية المعرفية الداخلية للتعلم وعمليات الفهم تُظهر تماسك، وتُمثل وحدة مُتكاملة يُكّمل كل منها الآخر، وقد تشكّل علاقة تستحق أن تُبحث وأن يتم تقصيها، وكما يمكن الاستفادة في تحسنها باستخدام البرنامج كوسيط معرفي يُنمي العمليات موضوع الدراسة.

مشكلة الدراسة:

أشار العرض السابق إلى أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه عملية التوافق المعرفي لدى فيستينجر، والتي تُعد رؤيا للتعلم لم يتم تداولها بالشكل الكافي في المراجع العربية - في حدود علم الباحثة – إذ إنّ أهمية هذه العملية تكمن في وظيفتها الرئيسية وهي تعديل الإطار المعرفي للمُتعلم من خلال تغيير الاتجاهات نحو عملية التعلم من السلبية إلى الإيجابية، أي المساهمة في إحداث التغيير المعرفي والذي ينصب بدوره في إحداث التعديل على العمليات المعرفية من إدراك وفهم وتذويت واستدخال وإدماج للمعرفة لدى المُتعلم(قطامي،2014).

وتتطلب هذه العملية توجه وتوجيه لعمليات الفرد الذهنية من خلال توفير فرص التنافر المعرفي أمام المتعلمين حتى يسهل عليهم إنتاج المفاهيم الجديدة غير المتوفرة أو المتعارضة مع أبنيتهم المعرفية، مما يساعدهم على إظهار بُنيتهم المعرفية أمام المعلم وبالتالي يصمم مواقف التعلم بناء عليها وبما يتناسب معها(زغول،2006).

إذ إنّ مثل هذه الفرص يُمكن أن تجعل المتعلم يشعر بعدم كفاية المعارف الموجودة لديه، فيعمل على اكتساب المعرفة الجديدة ويُعمل عملياته الذهنية عليها حتى يسهل عملية إدماجها في بُناه وتكوين معرفة أعقد من المعرفة السابقة، بل ويتعدى ذلك إلى تطبيقها على الحياة العملية واستعمالها إلى ما هو أبعد من المحتوى والسياق الذي طُرحت به وهو تحقيق الفهم.

إن تحقيق الهدف المعرفي (الفهم) من قِبل المتعلم المعرفي يدفعه إلى مواقف تعلم جديدة من أجل تطويرعمليات التفكير، ومن أجل المساهمة في ارتقائها وزيادة عُمق مستوى المعالجة المعرفية، أي استثارة حاجات المُتعلم الداخلية ليقوم بأداءات نشطة لتحقيق موضوع التعلم وما يترتب عليه من فهم واستيعاب(العتوم،2014).

ما سبق يستدعي وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم بهدف إعادة النظر في طريقة تعلم الطلبة في المراحل الأولى، بقصد الخروج من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها، كما يمكن أن تساعدهم على الانتقال السلس من مرحلة العملية المادية إلى مرحلة العمليات الشكلية، ففي هذه المرحلة الانتقالية تظهر الملامح المعرفية وخصائص التفكير لكلا المرحلتين، حيث إنهم وصلوا إلى نضج عمليات التفكير الحسي وبداية ظهور التفكير المجرد، وبالتالي يستلزم توفير معرفة أدق وأشمل حول هذه المرحلة الانتقالية، وهذا ما يُبرر اختيار الصف الخامس الأساسي كعينة لتطبيق البرنامج التدريبي عليه لهذه الدراسة، ونظراً لقلة الدراسات - في حدود علم الباحثة - التي تناولت موضوع التوافق المعرفي وكيف يمكن أن يؤثر على الصعيد المعرفي والشخصي للطلبة؛ لذا تحاول هذه الدراسة تقديم بُعد عملي في كيفية تطوير التوافق المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، والذي يساعدهم بدوره في خفض عمليات التنافر المعرفي من جهة، وتحسين الدافعية الداخلية للتعلم وعمليات الفهم من جهة أخرى.

ومن المُمكن أيضاً أن تزودنا هذه الدراسة بتنبؤات وأفكار جديدة تساهم في تطوير أفكار المعلمين من أجل تحسين الاستراتيجيات التعليمية المُستخدمة في الغرفة الصفية، إذ إنّها تساعد المعلم على تنظيم مواقف التعلم بحيث تُمكّن وتُحوّل وتعدّل دور المتعلم من مُتلقٍ سلبي مخزّن للمعرفة إلى معالج ومنظم ومُستدخل نشط لما يُعّد له من خبرات، ومن الممكن كذلك أن تساهم هذه الأفكار أيضاً في عملية التخطيط من أجل تقييم الأداءات التي تعمل على تطور الأبنية والعمليات المعرفية التي ترتقي بإرتقاء دور المتعلم في التعلم النشط المدفوع بتحقيق الفهم.

وبذلك تزداد دافعية المُتعلم ويصبح نشطاً من أجل تحقيق التوازن الذي يسعى إليه، وذلك ليُعدّل أبنيته القديمة المتنافرة مع خبراته لكي تكون أكثر اتساقاً وتنظيماً الأمر الذي يساعد على حل المشكلات التعليمية، وكما يمكن أن تزيد دوره في استمرار تطوير مهارات تعليمية وخبراتية.

ولذلك هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة فاعلية برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، وعمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي لمنطقة عمان. ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي لمنطقة عمان؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى اختبار أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي، وتحسين الدافعية الداخلية للتعلم وعمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي لمنطقة عمان.

وتتولى الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟

2- ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟

3- ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لتحسين عمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية

1. يمكن أن تعدّ هذه الدراسة من الدراسات الأولى والقليلة، في حدود علم الباحثة التي تستند إلى برامج في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي، وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم.

2. يمكن أن توفر الدراسة الحالية أدبًا نظريًّا في موضوع التوافق المعرفي وعمليات التنافر المعرفي والدافعية الداخلية للتعلم وعمليات الفهم باللغة العربية، وإيجاد العلاقة النظرية بينها في ضوء ما توفر من دراسات.

3. تتناول الدراسة الحالية فئة عمرية يؤكد العديد من العلماء والباحثين على أهميتها، إذ إنّهم يحتاجون كل الاهتمام، لتطوير قدراتهم المعرفية.

الأهمية التطبيقية

1- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع التوافق المعرفي والتنافر المعرفي والدافعية الداخلية للتعلم وعمليات الفهم وبناء برامج للتدرب عليه، فالحاجة ماسة لتطوير برامج نوعية للتدريب على عمليات التنافر المعرفي، وعمليات الفهم من خلال برامج التوافق المعرفي، وتحديد أثر ذلك على الدافعية الداخلية للتعلم.

2- ومن المُمكن أيضاً أن تزودنا هذه الدراسة بتنبؤات وأفكار جديدة تساهم في تطوير أفكار المعلمين من أجل تحسين الاستراتيجيات التعليمية المُستخدمة في الغرفة الصفية.

3- يمكن أن تسهم الدراسة الحالية بتزويد المعلمين والتربويين ببرامج مُعدة خصيصاً للدراسة الحالية لم يتوفر من قبل باللغة العربية ومناسب للبيئة العربية.

4- إمكانية استخدام المعلمين في المدارس والأهالي والمؤسسات والمراكز التربوية والبحثية لهذا البرنامج لخفض عمليات التنافر المعرفي، وتحسين الدافعية الداخلية للتعلم وعمليات الفهم.

5- يمكن للعاملين بالحقل النفسي والتربوي، وكذلك الباحثين الاستفادة من مقياس عمليات التنافر المعرفي ومقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم ومقياس عمليات الفهم لطلاب الصف الخامس الأساسي، ووضع البرامج التدريبية والتعليمية اللازمة لتطوير عمليات معرفية أخرى في المراحل العمرية المختلفة.

التعريفات الإجرائية والإصطلاحية:

- **البرنامج التدريبي:**

هو برنامج في التوافق المعرفي لدى فيستنجر وهو يعني بأنه عملية ذهنية معرفية دافعية يمر بها المتعلم لحل التناقص بين المعلومات القديمة الموجودة في الإطار الذهني للمتعلم المعرفي، والمعلومات الجديدة المُستدخلة من البيئة المحيطة (Gawronski, 2012, p32) والذي يتكون من 23 جلسة بواقع 45 دقيقة تم تقديمها للطلبة، وتضمن عدة مراحل واحتوى على تدريبات وأنشطة تستند إلى التوافق المعرفي ومتناسبة مع الخصائص النمائية لطلبة الصف الخامس الأساسي.

- **عمليات التنافر المعرفي:**

تعرف اصطلاحاً: بأنه حالة ذهنية معرفية يتعرض لها الفرد عندما يحمل مُدركات معرفية (اثنين أو أكثر) مُتنافرة وهُنا سوف يتعرض لمشاعر التوتر والقلق والضغط، ويتم التخلص منه أو التغلب عليه من خلال تغيير واحد أو أكثر من العناصر المتنافرة (Festinger, 1964, p.113).

تعرف إجرائيّاً: في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة التي أعدتها الباحثة لتحديد مستوى عمليات التنافر المعرفي.

- **الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم:**

تعرف اصطلاحاً: بأنها حالة داخلية تُحرك أفكار الفرد وبنائه المعرفي لتحديد أهداف تتناسب مع توقعاته الخاصة بمجالات حياته المختلفة، ومتابعة مدى تحقق هذه الأهداف وارتياحه وشعوره بالسعادة والتوازن المعرفي والنفسي حين تتناسب النتاجات(قطامي،2013،ص.67).

تعرف إجرائيّاً: في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة التي أعدتها الباحثة لتحديد مستوى الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم.

- **عمليات الفهم:**

تعرف اصطلاحاً: أنها القدرة على استعمال المعرفة إلى ما هو أبعد من السياق الذي طُرح فيه المحتوى التعليمي، وذلك من خلال القيام بأداءات تعكس مستوى الفهم والتي تُسمى بأداءات الفهم مثل: طرح أمثلة، تقديم أدلة، تقديم شروحات وتوضيحات وغيرها(Blythe,1997, p.57).

تعرف إجرائيًّا: في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة التي أعدتها الباحثة لتحديد مستوى عمليات الفهم.

حدود الدراسة ومُحدداتها:

تتحدد هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بالعوامل التالية:

1. **الحد المكاني:** تمثل مدارس منطقة عمان الحد المكاني لهذه الدراسة.
2. **الحد الزماني:** أُجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2014/ 2015.
3. **صدق وثبات أدوات الدراسة:** تم بناء مقياس لعمليات التنافر المعرفي والدافعية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لهم، وبناء برنامج تدريبي في التوافق المعرفي وتحكيمه، وذلك من أجل اختبار أسئلة الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التوافق المعرفي

يُعرّف التوافق المعرفي بأنه عملية ذهنية معرفية دافعية يمر بها المتعلم لحل التناقص بين المعلومات القديمة الموجودة في الإطار الذهني للمتعلم المعرفي، و المعلومات الجديدة المُستدخلة من البيئة المحيطة. وهذه العمليات الذهنية المعرفية تختلف من متعلم إلى آخر, فهي عمليات مُتحيزة يتم تشويه المعلومات من خلالها إلاّ أنه يتم إعاقتها من خلال الحاجة إلى الاتساق أو التآلف المعرفي، وعملية الاتساق هذه تحدث في كل مرة يتم فيها استدخال خبرات جديدة, خاصة في حالات التهديد، والتبرير، والتحقق الذاتي (Gowronski, 2012)

أمّا فيستنجر فقد عرّف الاتساق بأنه حاجة أساسية مثل الجوع والعطش، ويعني وجود عناصر معرفية متعارضة مع بعضها، تم تعريضها لعمليات معرفية ذاتية ذهنية من أجل إحلال حالة من التآلف المعرفي الإدراكي بين هذه العناصر المعرفية، والتي بدورها قد تكون أفكاراً أو آراء أو معتقداتٍ حول السلوك أو حول الفرد نفسه(Festinger, 1964).

ويُصرّح فيستنجر بأنّ الفرد يميل للسعي نحو التوافق، على الرغم من أن بعض الأفراد كالمفكرين والباحثين يفضلون الوصول إلى حالة تنافر معرفي (عكس التوافق المعرفي) بهدف الوصول إلى حالة التفكير الإيجابية التي توصلهم إلى توكيد أفكارهم ومعتقداتهم. وعلى الرغم من أن التعريفات السابقة للتوافق تبدو بسيطة ومباشرة، إلاّ أننا يجب أن ننتبه إلى عدة جوانب أثناء التحليل المفاهيمي له، وهي:

- عدم التوافق يُحدد من خلال العلاقات المنطقية بين العناصر المعرفية.
- خصائص العناصر المعرفية تعني أن تكون مفهومه كمُقترحات حول الموقف والتي قد تكون صحيحة، وقد تكون خاطئة من قِبل الفرد.
- عدم التوافق يخدم في التخلص من الأخطاء أو المشكلات الخاصة بالإطار المعرفي لدى الفرد، وهذا ما يُحتّم علينا الانتباه إلى أن قضية التنافر المعرفي، المرتبطة بشكل أساسي وموضوع التوافق المعرفي ليست ضرورية فقط لتعديل وتغيير الاتجاهات(Gawranoski and Strack,2012).
- التوافق المعرفي يتأثر بشكل كبير بالحالة العاطفية للفرد والتي تؤثر على دافعيته، فعندما تنشأ تناقضات معرفية أثناء عملية التفاعل فإن المتعلم سيختبر مشاعر سلبية، وهذه المشاعر سوف تدفعه من خلال أداءاته، وإدراكاته، وتصوره الانتقائي للوصول إلى حالة التوافق أو الاتساق المعرفي، وعندما يصل إليه فإنه يفقد دافعيته وبالتالي يصل إلى التوازن العاطفي أيضاً بشكل متزامن معه.

- إنّ الأفراد يتجنبون التنافرات الصعبة ويسعون نحو التنافرات السهلة بين المفاهيم والمعاني؛ وذلك لأنّ الأولى قد تؤدي إلى الفشل في التوقعات وبالتالي الشعور بمشاعر غير مريحة؛ لذلك فالأفراد يتجنبونها، إذ إنّ الفشل في التوقعات يعني أن المخططات المعرفية الذهنية ليست بالمستوى المطلوب لمواجهة حالة التنافر، بكلمات أُخرى إن مواجهة الفرد للعالم بتوقعات دون فهم أو دون إعداد مسبق وجيد لما سيواجهه تجعله بموقف حرج، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ التنافرات السهلة قد تُولد استجابات سارة لدى الفرد مثل الإثارة، والمتعة، والتسلية، والفضول (McCllelland,et al.,1953).

وعليه فإن المتعلمين يختلفون بطبيعتهم في مستوى عمليات التوافق المعرفي والزمن المُستغرق للوصول إليه والذي يتم عادة من خلال توفر المعرفة والخبرة، كما يتحدد أيضاً بمستوى المقاومة في البحث لإيجاد ما يحقق التوافق، ويرتبط هذا أيضاً بمدى سيطرة هذه الخبرة أو المعرفة على ذهن المتعلم ودوامها، ومدى ما تحقق من راحة أو متعة. فمستوى التوافق المعرفي إذن مرتبط بشكل أساسي بمستوى المعالجة الذهنية المعرفية للفرد(قطامي،2005).

وقد أبرز تيرنر Turner (2006) مبادئ هامة للتوافق المعرفي:

- التوافق المعرفي يحدث بين العناصر المعرفية، وذلك لتحقيق المعاني والتآلف فيما بينها وهذه المعاني ثابتة نسبياً عبر الزمن.
- المعاني السياقية الجديدة قد لا تتوافق مع المعاني الموجودة أصلاً في ذهن المتعلم المعرفي ومصدرها قد يكون الفرد نفسه، أو الآخرون، أو سياق الموقف، أو التفاعل بين واحد أو أكثر مما سبق.
- التنافر بين المعاني الموجودة مُسبقاً والمعاني السياقية الجديدة ينتج عنه تأثير سلبي على الأفراد، بينما التوافق بين هذه المعاني تضع الفرد في حالة توازن عاطفي.
- الأفراد الذين يمرون بتأثير سلبي ينشأ من عدم التوافق المعرفي سوف يكونون مدفوعين لإعادة تشكيل والمحافظة على التوافق بين المعاني، وتجنب أو إلغاء التنافر المستقبلي بين المعاني.

وتكمُن أهمية التوافق المعرفي في:

أولاً: وظيفته في تحديد المشكلات أو الأخطاء المتوقعة في الإطار المعرفي والمعتقدات, إذ إنّ عدم التوافق المعرفي يشوه السلوك المناسب للسياق(Quine and Ullian, 1978).

ثانياً: إدراك أهمية المكافآت ودورها في تغيير الاتجاهات.

ثالثاً: يُبيّن أهمية الحرية التي تتاح للمتعلمين في عملية التعلم وأثرها على عملية اتخاذ القرار (Brehm,1956).

رابعاً: أهمية التوافق المعرفي كقوة دافعية غرونوسكي وستارك(Gawronski and Starck (2012 توصلا إلى أنّه لا يعمل كقوة دافعية بحد ذاته، بل إنّ سعي الفرد للتحقق من مصداقية معتقداته وإطاره المعرفي هي التي تعمل كقوة دافعية، وتتأثر المشاعر المرافقة لها بطبيعة أهداف الفرد وليس على حالة التوافق المعرفي. فالتوافق يثير مشاعرَ إيجابية عندما يتحقق الفرد من صحة اعتقاده، ولكنه من الناحية الأخرى قد يثير مشاعر سلبية في الحالات التي يتم التحقق من خطأ الاعتقاد (الذي يُريد الفرد الاعتقاد به بشدة) وبالتالي سوف تتولد المشاعر غير السارة وإن تم حل عدم التوافق المعرفي.

خامساً: إن حالة التوافق المعرفي توصف بسمات إيجابية في الموضوعات غير مرتبطة بالذات, ولكن في ما يتعلق بالموضوعات المرتبطة بالذات فيتم وصفها بسمات أخرى قد تكون أقرب إلى السمات السلبية (Swann and Brooks, 2012).

وسيتبنى هذا البحث نموذج شوارتز لتعليم التفكير كمهارات ذهنية للتوافق المعرفي، والذي يهتم بتطوير المهارات التالية: (قطامي،2013)

- مهارة التفكير الإبداعي Creative thinking skill: وهي عملية معرفية تتضمن إنتاجاً جديداً وأصيلاً وذا قيمة، وتتضمن نشاطاً ذهنياً وتقود إلى إنتاج يتصف بالجِّدة والأصالة والقيمة في المجتمع، كما يتضمن حلولاً جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج. وتتضمن هذه المهارة التفكير المتشعب، وعادة ما تنتهك مبادئ موجودة ومقبولة في السياق التعلمي لا تتحدد بقواعد منطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجها.
- مهارة التفكير الناقد Critical thinking skill: وهي مهارة تتضمن نمو أسلوب التفسير المنطقي المتماسك المنسجم للأحداث، وتقوم على افتراض أن التفكير الناقد عملية تقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات ومناقشتها وتقويمها، والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة الذي ينتمي إليه هذا الواقع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة، ومراعاة موضوعية العملية وبُعدها عن العوامل الذاتية كالتأثر بالنواحي العاطفية والأفكار السابقة.
- مهارة حل المشكلات Problem solving skill: وهي عملية معرفية ذهنية تتطلب القيام بعدد من الإجراءات بهدف الوصول إلى حل مناسب ضمن سياق تعلم معين، وهذه المهارة تساعد المتعلم على التدرب على استخدام الطريقة العلمية في التفكير، واكتساب المهارات العقلية الأساسية اللازمة لذلك. ويبدأ هذا الأسلوب عادة بسؤال يريد المتعلم حلاً له ويثير اهتمامه، ومن ثم السير في أنشطة تعليمية بهدف الوصول إلى حل، لذلك ينبغي أن توصف المشكلة التي يسعى المتعلم لحلها بأنها في مستوى قدرة المتعلم المعرفية، وضمن خبراته بحيث تكون مألوفة وموّجهة بشكل مباشر إليه، وقابلة للمعالجة بأدوات بسيطة وسهلة، وتعالج قضايا وخبرات من البيئة المحيطة.

- مهارة اتخاذ وصنع القرار Decision making skill: هي إحدى مهارات التفكير المُدمح في المنهج، وتعتبر أحد التحولات في التفكير والتعلم ضمن سياق تعلمي، وتعمل على تطوير مهارات تفكير مختلفة مثل الأخذ بعين الاعتبار الأفكار الأخرى، واعتبار البدائل المختلفة، ولذلك قيمة مهمة جداً في تعلم التفكير ونقله إلى مواقف وسياقات أُخرى مختلفة. وهي عملية ذهنية وموضوعية للاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل، كما تُعتبر ضرورية لحل المشكلات من أجل اتخاذ موقف يتطلب إجراء مؤثر في المستقبل، وذلك من خلال التركيز على المهارات المعرفية الذهنية التالية:
  - مهارات وعمليات العقل المعرفية وتتضمن: تعلم المرونة، وتوضيح الأفكار، وتحسين الفهم، وتعميق المعرفة وصقلها، واستخدام المعرفة استخداماً ذا معنى.
  - مهارات التفكير عالي الرتبة High order thinking (HOT) وتتضمن: التفكير الإبداعي، ويحتوي على توليد وتأليف وجمع الأفكار، والتفكير الناقد، ويحتوي على تحليل الحجج والاستدلال والاستنتاج.
  - مهارات وعادات العقل المنتجة وتتضمن: الوعي بالذات وضبطها، والوعي بالتفكير وضبطه، وضبط الأداء الذهني، وضبط الإدارة الذاتية الذهنية.

النظرية التي انبثق عنها التوافق المعرفي

النظرية المعرفية:

تعنى النظرية المعرفية بالعمليات الذهنية والمعرفية، والمعالجات والتدخلات المتكررة والمستمرة في موضوع التعلم (التفكير) بهدف تنظيمه وإدماجه في بُنية المُتعلم المعرفية. وتفترض هذه النظرية أن التعلم المعرفي هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة والحقيقية لفهم البيئة المحيطة به، عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه. وتختلف نوعية وكمية المادة العلمية التي يستوعبها الفرد ويتمثلها باختلاف الآراء، والمعتقدات، والمشاعر، والتوقعات.

وتفترض هذه النظرية أيضًا أن الفرد حيوي ونشط، إذ يُبادر إلى حل المشكلات وممارسة الخبرات التي تقود إلى التعلم، ويبحث عن المعلومات المتعلقة بحل المشكلة ويُعيد تنظيمها وترتيبها وفق ما لديه من معلومات وخبرات من أجل استدخال التعلم الجديد، وبالتالي فإنه يختار، ويقرر، ويمارس، وينتبه، ويتجاهل، ويُجري استجابات جديدة بحيوية لتحقيق الهدف ألا وهو الفهم (يوسف،2011).

وتقوم النظرية المعرفية بالتركيز على عدد من المفاهيم والعمليات الذهنية كأساس لها, كما أشار (قطامي،2013) وهي:

1. المخططات الذهنية (Schemes): وهي الطريقة التي ينظر المتعلم بها إلى العالم، حيث يصف وينظم الخبرات التي يستدخلها إلى أبنيته المعرفية، وتكون في البداية على شكل انعكاسات بسيطة ثم تصبح أكثر تعقيدا نتيجة للتمثّل المتبادل والموائمة، ويصبح المتعلم يفكر بصورة أكثر تناسقاً وأكثر تعقيداً أثناء نموه، ويُطور استراتيجيات ذهنية تشكل إطاره الذهني Mental Frames.
2. المعرفة (Cognition): وهي أي عملية تحدث داخل الذهن مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وتشكيل اللغة، والتفكير، وحل المشكلة، والتصور، والإبداع......إلخ. والسكميا هي الوحدة الأساسية للمعرفة، ومن خلالها يستطيع المتعلم تشكيل المفاهيم.
3. الصور الذهنية (Mental Images): وهي العملية الذهنية التي يبني المتعلم تصوراته للأحداث التي تعامل معها أو شاهدها واعتبر أنها موجودة رغم غيابها عن حسه أو نظره.

وترتبط الصور الذهنية بعمليتين رئيسيتين هما:

التنظيم (Organization) والتكيف (Adaptation) فالأولى هي ميل ذاتي يُشكّل استعداداً يجعل المتعلم المعرفي النامي يقوم بإحداث الترابط بين المخططات الذهنية بشكل أكثر كفاءة، فكلما توافرت خبرات متنوعة ومتعددة كان أكثر قدرة على تنظيم الخبرة وعلى إحداث التكيف المعرفي. أما التكيف فهو المظهر الخارجي لعملية التنظيم وهو نتيجة حالة التوازن بين عمليتي التمثل Assimilation والموائمة. Accommodation

4. البُنية المعرفية (Cognitive Structure): وهي مخططات خام تكاد تكون فطرية، ويولد المُتعلم المعرفي ولديه خصوصية مميزة لمخططاته وبناه المعرفية وإمكانية تطويرها واستعداد لتنميتها.

ويندرج تحت النظرية المعرفية ما يُسمى بنموذج معالجة المعلومات الذي يصف التعلم على أنّه سلسلة من عمليات المعالجة للمعلومات من خلال سلسلة من الأبنية الموجودة في الدماغ، إذ يستفاد منها في توضيح عمليات التعلم المعرفي. وكان أتكسنون وشيفرين Atkinson &Shiffrin (المُشار إليهما في الزغول، 2006) أول من وضع نموذج معالجة المعلومات الذي تم التركيز فيه على أربعة أركان أساسية، هي: الانتباه، واستراتيجيات التعلم، والبُنية المعرفية، وأخيراً ما فوق المعرفة. إضافة إلى ما سبق فإنّ كل من أتكنسون وشيفرين قاما بتحديد مكونات نموذج معالجة المعلومات، وذلك باقتراح نموذج ثلاثي الأبعاد للذاكرة البشرية، مبرزين فيه مراحل تناول المعلومات ومعالجتها، ويتكون من:

1. الذاكرة الحسية Sensory Resistors: وتمثل المُستَقبل الأول للمدخلات الحسية، إذ إنّها تستقبل مقداراً كبيراً من المعلومات عبر المستقبلات الحسية المختلفة (بصر، وسمع، ولمس، وشم، وتذوق) وهذه الذاكرة تنقل الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية "Exact copy"، وتمتاز بسرعتها الفائقة في نقل الصور، وتستقبل كميات هائلة من المُدخلات الحسية إلا أنها سرعان ما تتلاشى لأن قدرتها على الاحتفاظ محدودة جداً.

2. الذاكرة قصيرة الأمد Short Term Memory / Working Memory: وهي المحطة الثانية التي تستقر فيها بعض المعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية، فهي مستودع مؤقت للتخزين يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة تتراوح بين 5- 30 ثانية، ويُجرى على المعلومات فيها بعض التغيرات والتحويلات، ففيها يتم تحويل المثيرات البيئية من شكل إلى آخر.

3. الذاكرة طويلة الأمد Long Term Memory: وتشكل هذه الذاكرة المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات التي تستقر فيه الذكريات والخبرات بصورتها النهائية، إذ يتم فيها تخزين المعلومات على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة، وذلك بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العاملة. وتمتاز هذه الذاكرة بقدرتها الهائلة على التخزين، إذ تُخزن المعلومات فيها بطرق مختلفة إلا أنها تميل إلى أن تترابط معاً، ويستمر وجود المعلومات فيها لفترة طويلة قد يمتد إلى مدى حياة الفرد.

فالأصل أن يكون المُتعلم في حالة توافق معرفي وذلك لما يترافق معه من شعور بالراحة، والطمأنينة، والتوازن العاطفي الذي يتزامن وإياه، ففي كل مرة يتحقق فيها التوافق فإن هذا يعني زيادة عمق وتعقد في أبنيته المعرفية وبهذا قد يكون قادر على مواجهة المشكلات في السياق الصفي واتخاذ قرار حاسم من أجل الوصول للحل، بل وقد يتعدى ذلك إلى مُبادرة المُتعلم بالقيام بأداءات من أجل الاكتشاف الذاتي للمهمات التعليمية، وتشكيل مفاهيم جديدة مُدمجة –تجمع بين المفاهيم القديمة والجديدة- وإعادة تشكيل الروابط، وصياغة العلاقات بشكل جديد في المهمة، بحيث يُسهم في تحقيق التكامل والتفاعل والفهم المعرفي.

فعندما يصل المُتعلم إلى التوافق المعرفي فإنه سيشعر بالراحة الأمر الذي سيدفعه إلى إنجاز التعلم، بل وسيتعدى ذلك إلى تجريب الأفكار الجديدة عملياً مما سيوّلد عنده الثقة، وكما سيساعده على إدخال تغيرات نوعية عليها لتأخذ صورة مُستقرة في المخزون المعرفي طبعاً بعد تحليل الخبرة الجديدة إلى مكوناتها، والانتباه إلى تفاصيلها، وربط محتواها بالحياة العملية، فالتوافق المعرفي مُرتبط بمستوى المعالجات الذهنية لدى المُتعلم والتي تتحدد بالمرحلة النمائية التي تضع سقف لهذه المعالجات المُتعمقة إلا أن ذلك لايمنع المُتعلم في مراحل الطفولة المُبكرة والمتوسطة من تلقي التدريب المعرفي الخاص

بهذه المعالجات، وهذا ما يُبرر اختيار الباحثة لتطوير برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر وتطبيقه على الصف الخامس الأساسي.

ثانياً: التنافر المعرفي

قدم فيستنجر Festinger كتاباً عام 1957 يحمل عنوان "نظرية التنافر المعرفي"، أوضح فيه أن التنافر والتوافق المعرفي ما هما إلاّ علاقات موجودة بين عنصرين معرفيين والعلاقة بينهما متنافرة إذا ما أخذناهما بعين الاعتبار، بحيث يتبع أحدهما عكس العنصر التالي. فالتنافر إذن هو عدم اتفاق فكرتان أو معرفتان أو أكثر مع بعضهما في سياق واحد.

وقد أورد فيستنجر عدة أمثلة على الأوضاع والمواقف التي يظهر فيها التنافر، فمثلاً إذا اعتقد الفرد أن التدخين مُضر بالصحة ومع ذلك يستمر في التدخين فإنه يعاني في هذا الوضع من حالة التنافر المعرفي، والسبب هنا هو عدم التوافق المنطقي. ويُورد مثالاً آخر على التنافر المعرفي سببه الخبرات السابقة، فالشخص الذي يقف تحت المطر تعلّم من الخبرة السابقة أنه سيتبلل، وإن لم يختبر المطر من قبل فلن يمر بحالة من التنافر المعرفي(Graham, 2007).

فالنقطة المركزية إذن لنظرية فيستنجر هي أنّ الفرد يحمل مُدركات معرفية (اثنتين أو أكثر) مُتنافرة، وهُنا سوف يتعرض لمشاعر التوتر والقلق والضغط، وهذا ما يسمى بالتنافر المعرفي، ويتم التخلص منه أو التغلب عليه من خلال تغيير واحد أو أكثر من العناصر المتنافرة. ويدعي فيستنجر أيضاً أن الفرد يميل نحو التوافق، أي أنّه يسعى نحو تجنب حالة التنافر المعرفي مثلها مثل الحاجة إلى الأمن أو حاجة إرضاء الجوع(Festinger, 1964).

ولتوضيح ما تم ذكره سابقاً لابُد من تحليل عدد من المفاهيم المرتبطة بموضوع التنافر, وهي:

أولاً: العناصر المعرفية Cognition Eelementوتتضمن المعتقدات، والآراء، والاتجاهات، والمواقف، والموضوعات، والمسائل... الخ.

ثانياً: الإطار المعرفي (Little John &Foss, 2005) **ويعرفانه** بأنه عبارة عن تفاعل مُعقد من المعتقدات والاتجاهات والقيم التي تؤثر وتتأثر بالسلوك.

ويتحدث علماء النفس أنّ التنافر المعرفي هو حالة تشوبها مشاعر سلبية ومؤلمة، وبذلك فهي تعمل عمل الدافع الداخلي للتخلص من هذه الحالة السلبية(منصور،1992).

ويُضيف فيستنجر بأنه من الطبيعي أن يميل الأفراد إلى التخلص من حالة التنافر المعرفي، وذلك لأنه حالة عقلية غير مريحة، وهنالك ثلاث وسائل رئيسية لذلك:

1. تغيير عنصر أو أكثر من العناصر المعرفية المشتركة في العلاقات المتنافرة.
2. إضافة عناصر معرفية جديدة تكون ثابتة مع المعرفة الموجودة.
3. تخفيف أهمية العناصر المعرفية المشتركة في العلاقات المتنافرة.

أي أنّه يمكن للفرد أن يخفف من التنافر المعرفي عن طريق تغيير إما رأيه أو سلوكه في القضية المطروحة، أمّا إذا قام الفرد بتغيير رأيه في نفس القضية فلن يكون السلوك متنافراً مع الرأي، وكذلك إذا قام الفرد بتغيير سلوكه فإنه سيتطابق مع الرأي، وفي كلا الحالتين سيتم تخفييف التنافر. وهنالك وسيلة أُخرى لتخفيف التنافر، وهي ببساطة تقليل أهمية العناصر المعرفية في الموقف، إذ إنّه إذا لم يعد الفرد يهتم بأن سلوكه وأفكاره مختلفان فإنه سوف يتم خفض التنافر أيضًا(Festinger, 1957).

وتركز نظرية التنافر المعرفي على السلوك الاجتماعي للفرد والمتغيرات النفسية والإدراكات المعرفية، ففي الوقت الذي نتحدث فيه عن التنافر المعرفي نستطيع أيضاً أن نتحدث عن نظرية التوافق المعرفي أو الاتساق المعرفي Consistency Theory والتي تبدأ من نفس الفرضية, وهي أن الأفراد يشعرون بالراحة في حالة التوافق أو الاتساق وليس في حالة التنافر المعرفي، وبلغة معرفية: فإن الأفراد يسعون نحو تحقيق التوازن، والإطار المعرفي هو الأداة الرئيسية التي يتم من خلالها تحقيقه(Little john &Foss, 2005).

وقد يلجأ بعض الأفراد للتعرض لمواقف التنافر المعرفي بشكل انتقائي، وذلك من أجل تأكيد أو توكيد لمعتقداتهم السابقة، وهذا ما يوصلهم إلى حالة تفكير إيجابية، فالأفراد يبرعون في تبرير سلوكاتهم (O‘Keef, 2002).

وعليه فإن التنافر المعرفي يرتبط بشكل كبير بمواقف حل المشكلات واتخاذ القرار، وبالأدق عملية اتخاذ القرار بعد المرور بموقف التنافر أو ما يسمى Post Decision Dissonance فعادة ما يُصاحب عملية اتخاذ القرار مشاعر سلبية حول البديل الذي تم اختياره وعوامل إيجابية حول البديل الذي لم يتم اختياره، وهذا يعتمد على حجم التنافر الذي يعتمد بدوره على العوامل التالية كما أوردها فيستنجر (Festinger, 1957):

1. أهمية الموضوعات المتنافرة.
2. التأخير في اختيار بين البديلين اللذين يتمتعان بالقدر نفسه من الجاذبية.
3. صعوبة الرجوع عن القرار الذي تم اتخاذه.
4. جاذبية البديل الذي لم يتم اختياره.

5. درجة التشابه والتداخل بين البدائل.

6. وجود عدة بدائل لا بديلين اثنين.

عندها يبدأ الفرد بحل هذا التنافر من خلال بحثه عن معلومات متحيزة للبديل الذي تم اختياره، وذلك من أجل جعل القرار أكثر إقناعاً وأكثر منطقية بشكل تلقائي(قطامي،2012).

ومن المهم معرفة أن البديل المُختار نادراً ما يكون إيجابيًّا بشكل مطلق، والبديل الذي لم يتم اختياره نادراً ما يكون سلبياً بشكل مُطلق، وهنالك طريقة جيدة للحد من هذا التنافر وهي البحث عن المعلومات الإيجابية (المتحيزة) وتجنب المعلومات السلبية عن البديل المُختار(Aronson, 2004).

فالتنافر المعرفي إذن يساعد على تغيير الاتجاهات نحو شيء ما باستخدام Saying is believing -أي أنّ الفرد يُعدّل اتجاهه لأنه نجح في إقناع نفسه بأن موقفه السابق كان غير صحيح- وقد تم إثبات ذلك علمياً من خلال عدة تجارب أشهرها تجربة One And Twenty Dollar Conditions التي قاما بها كارل سميث وفيستنجر (1959) Festinger and Carlsmith إذ طلبا من طلاب في المرحلة الجامعية أداء سلسلة من المهام المُكررة والمُملة، ثم أعطيا عدداً من الطلاب عشرين دولاراً وأعطيا المجموعة الأخرى دولاراً واحداً، إذ قام الفريق الأول بوصف المهام بالممتعة والمثيرة، أما الفريق الثاني فقد وصفوا المهام بالمملة. وقد فسّر فيستنجر ذلك بأن المبلغ النقدي الكبير عَمِل عَمَل الدافع ليغير الطلبة اتجاههم، أما المبلغ النقدي الصغير فقد كان بالكاد يكفي لامتثال الطلبة للتعليمات المطلوبة للبحث، وهذا يؤكد على ما سبق ذكره أن الطلاب خلقوا مبرراً آخر لتغيير مواقفهم من المهمة تماشياً مع سلوكهم، بمعنى آخر إن تقديم المكافآت مع الحرية في الاختيار للفرد يساعده على أداء مواقف أكثر إيجابية. إلاّ أنّه يجب التفريق بين المُبررات الداخلية والمُبررات الخارجية المتعلقة بموقف التنافر، فالتبرير الخارجي يتعلق بموقف التنافر نفسه وليس بالفرد مثل (الدبلوماسية، والثناء، والمكافأة) أما التبرير الداخلي فيتعلق بالفرد، أي أنّه مرتبط بالحد من التنافر، وذلك بإحداث تغيير في سلوك الفرد ليتناسب مع العناصر المعرفية. وهنا تجدر الإشارة إلى أن الباحثين لم يحصلوا دائماً على الآثار الناجمة للإمتثال التي تتنبأ بها نظرية التنافر المعرفي، وقد تم تحديد الشروط لضمان صحة التنبؤ، وهي:

1. عندما يشعر الفرد أن لديه حرية الإمتثال أو عدمه.

2. عندما لا تتوفر أسباب بديلة وواضحة يمكن أن تُعزى للمشاعر حول التنافر.

فنظرية التنافر المعرفي تقودنا إلى التنبؤ بأن الأفراد الذين يمرون بخبرات وتجارب مؤلمة وصعبة ليحققوا أهدافهم، فإنّ هذه الأهداف ستصبح أكثر جاذبية من أهداف الأفراد الذين لم يبذلوا جهداً

كبيراً أو لم يعانوا لتحقيق أهدافهم. وهذه العملية تسمى Justification Of Effort وقد تمثلت في تجربة لمايلز وأرنسون (1959) Aronson &Mills والتي درست كيفية الانضمام إلى المجموعات (الأخوية) في الجامعات، والتي تفرض كل مجموعة منها على الطلاب الذين يريدون الانضمام إليها المرور بعدد من الخبرات المكثفة والمؤلمة قبل الانضمام، وتكون بذلك معيار قبول الجماعة.

هذا ويعتقد معظم علماء النفس أن قدرتنا على تغيير معتقداتنا محدودة إلى حدٍ ما، فعملية التنافر المعرفي مرتبطة إلى حد كبير بعملية التغيير الاجتماعي هذه، إذ إنها ترتبط بشكل مباشر بالتنافر الأخلاقي، والذي بدوره يسهم في تغيير معتقدات المجتمع. فعندما يقوم الأفراد بسلوك غير أخلاقي– يتعارض مع أفكارهم عن أنفسهم كأفراد أخلاقيين– فإنهم سيشعرون بمشاعر عدم الراحة، مما يؤدي إلى أن يتصرفوا بطريقة لا-أخلاقية بشكل أكبر، فهم يبذلون جهدًا ذهنيًّا من أجل خلق مُبررات تجعل من سلوكاتهم اللاأخلاقية أخلاقية، بل ويمتد الأثر الخطير لذلك من خلال انخراط مثل هؤلاء المتنافرين أخلاقياً في مناقشات وخطابات لإقناع الآخرين بمدى أخلاقية ومعقولية سلوكاتهم، أي أنهم يقدمون معلومات مُتحيزة تدعم قراراتهم اللاأخلاقية، وهنا يبدأ الآخرون بالإنتباه لمعتقداتهم، وبالتالي ستزيد فرصة ارتباط وانخراط المجتمع بالمزيد من هذه الأنشطة اللاأخلاقية (Rabin, 1994).

وبالرغم من ارتباط عملية التنافر المعرفي بالتنافر الأخلاقي إلاّ أنّه لم يتم البحث بشكل وافر في نظرية ليون فيستنجر من حيث تطبيقها على الأخلاق (مثلاً: قد يؤمن الفرد بشيء ويتصرف بشكل مُغاير له). وهناك دراسة قامت بها جراهام (2007) Graham سعت من خلالها إلى توضيح وجود تنافر معرفي بعد اتخاذ قرار صعب يتعلق بالأخلاق، وقد اتفقت النتائج مع النصوص التربوية التي تدّعي بأن وجود فكرتين متناقضتين يسبب التنافر، إلاّ أنّه لن يكون بالمستوى العالي إذا ما أُعطي الأفراد أهمية أقل للعلاقات المتنافرة خاصة أنهم يمتلكون مبررات تدعم البديل الذي تم اختياره.

وهناك باحثون قدموا تفسيرات بديلة للتنافر المعرفي، إذ قدمت بيم (1967) Bem دراسة لها تحمل عنوان التصور الذاتي كتفسير بديل لعملية التنافر المعرفي، وتدّعي أنّ الإدراك أو التصور الذاتي يُعطي توضيحاً أكثر منطقية، مقصده أن اتجاهات الأفراد نحو موضوع معين ما هو إلاّ أحكام شخصية تبادلية، فالإدراك الذاتيSelf-Perception هو قدرة الفرد على الاستجابة بشكل مختلف عن سلوكه الخاص به، وهذا يحدث نتيجة التفاعل الاجتماعي بالإضافة إلى وجود مثيرات خارجية محددة تؤدي إلى استمرار استجرار استجابة سلوكية مختلفة عن الاتجاه أو المعتقد الذي يحمله الفرد، وليس نتيجة لحالة من الضغط الداخلي الذي يعمل عمل الدافع من أجل ملاءمة السلوك مع المعتقد في حال تواجد فكرتين معرفيتين متناقضتين داخل المخزون الخبراتي للفرد.

وقد دعمت ذلك بعدد من الدراسات التجريبية التي دحضت الدراسات المشهورة للتنافر المعرفي (دراسة الامتثال القسري لكارل سميث وفستنجر،1959) إذ خلصت دراسة فيستنجر إلى أن الطلبة غيروا من اتجاهاتهم نحو المهمات المُملة من أجل المكافأة الخارجية، بينما قدمت بم تفسيراً آخر مفاده أن أفراد مجموعة الدولار الواحد يمرون بتنافر معرفي بمستوىً عالٍ، وذلك لأن وصفهم للمهمة بالممتعة يتعارض مع الفكرة الموجودة في أذهانهم، بينما أفراد مجموعة العشرين دولاراً يمرون بتنافر معرفي بمستوىً أقل أو حتى دون تنافر، وذلك لأنهم يعتقدون أنّ المبلغ النقدي الكبير هو بمثابة تعويض لما مرّوا به.

وبالتالي فالتغيير في سلوكات الأفراد في المواقف التي تتطلب إقناعاً مُرتبط بالمثيرات الخارجية وليس مرتبطاً بحالة التوتر والضغط الناشئ من التعارض بين السلوك والمعتقد هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالملاحظ الذي سجل الاستجابات اللفظية للطلبة وهم يؤدون المهمات إن لم يكن يعلم بموضوع المكافأة النقدية سوف ينخدع باستجاباتهم وسلوكاتهم، في حين أنه إن علم الملاحظ بموضوع المكافأة فإنه لن ينخدع باستجابات الطلبة(Bem, 1967).

إذن حسب فيستنجر فإن الفرد يسعى إلى تجنب التنافر وذلك لأنه يعي وجود تناقض ما بين المُعتقد والسلوك وعندما يعي الفرد ذلك فإنه لن يشعر بمشاعر التوتر والضيق فحسب بل وقد سيشعر بمشاعر سلبية نحو ذاته نتيجة لاختلاف مسلكه عن معتقده، وبما أن الفرد يسعى أصلاً إلى تقدير ذاته والاحتفاظ بصورة ايجابية عن صورة الذات لديه فإنه مدفوع لتجنب هذه التنافرات من خلال التطوير لإطار معرفي يحمل افكار مُتسقة، ومتناغمة، ومُتكاملة عن نفسه، ومن مظاهر هذا الدافع الحاجة إلى الاعتقاد بأن اتجاهه ومسلكه متكاملة مع بعضها لا تناقض ولا تضاد بينها. وعندما يُجبر الفرد على المرور بخبرات التنافر المعرفي فإنه يسعى إلى تقليصه من خلال إضافة مُدركات متناسقة، ومُنسجمة، أو إزالة وحذف المُدركات المتنافرة، أو تقليل لأهميتها، أو إحلال مُدركات متسقة محل المُدركات المتناقضة.

ويُمثّل كل ما سبق عمليات معرفية يقوم بها الفرد للحد من التنافر والتي تُبقيه في حالة بحث وإنشغال ذهني مستمر الأمر الذي يُساعد المعلم على التعرف والكشف عن أُسلوب تفكير الفرد، ومُطابقاته الذهنية، وبيان تمثيلاته العملياتية، والكشف عن عمق مخططاته المعرفية، بمعنى آخر التعرف على عمليات الفرد المعرفية ومواصفاتها وطريقة إدارة الذهن لديه، بحيث تمكّن المعلم من تصميم مواقف الصف بما يتلائم مع عملياته المعرفية ومواصفاتها الذهنية بحيث يجعل مواقف التعلم تتمركز حول المُتعلم وهذا هو حجر الزاوية في النظرية المعرفية التي يستند إليها البرنامج التدريبي في التوافق المعرفي والذي صممتهُ الباحثة.

ثالثاً: الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم

إن الدافعية من المفاهيم النفسية التربوية المهمة في عملية التعلم، فقد أولت النظرية المعرفية الأهمية للدوافع الذاتية الداخلية للتعلم ونشاط وحيوية المتعلم، وطريقته في عملية تنظيم المعرفة وصياغتها وترميزها وإدخالها في بنائه ونظامه المعرفي للوصول إلى حالة توازن وتآلف معرفي (Cognitive Equilibrium) والمُتمثل في حل المشكلة، أو الوصول إلى إكمال معرفة ناقصة، أو الإجابة عن سؤال غامض وإشباع حب الاكتشاف، إضافة للوصول إلى خبرة ذات دلالة ومعنى من أجل إشباع حاجة الرغبة في التعلم والفهم وتحقيق الإنجاز(Woolfok, 2006).

وارتبطت الدافعية المعرفية للتعلم بمساعدة المتعلم على تحقيق التوازن المعرفي ذي الارتباط المُباشر بما يحققه المتعلم من تعزيز ذاتي ودافعية داخلية self-reinforcement and intrinsic motivation لحل المشكلات التي تواجهه وإشباع حاجاته المعرفية، لذلك يكون المتعلم مدفوعاً ذاتياً للإقبال على المهمات والتفاعل مع المواقف والخبرات التي قد تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة فيما يُريد تحقيقه من أهداف(زغول،2012).

فالدافعية المعرفية هي حالة داخلية تُحرك أفكار الفرد وبناؤه المعرفي لتحديد أهداف تتناسب مع توقعاته الخاصة بمجالات حياته المختلفة، ومتابعة مدى تحقق هذه الأهداف وارتياحه وشعوره بالسعادة والتوازن المعرفي والنفسي حين تتناسب النتاجات التي حصل عليها مع ما يبذله من أنشطة ذهنية تهدف للفهم والتعلم والاكتشاف(قطامي،2005).

وقد وجد موري Murray (الوارد في الفرماوي،1985) أنّ من بين الدوافع التي توجد لدى الأفراد هو الدافع للمعرفة والرغبة في تحقيق الفهم، ولذلك فمن بين أهم الخصائص التي يتمتع بها الفرد ذو الدافع المعرفي ذو المستوى العالي:

1. الإقبال على اتقان المعلومات، وصياغة المشكلات وحلها، والاهتمام بالنواحي الثقافية والعلمية.
2. الرغبة في مواجهة المخاطر والتحديات في سبيل الحصول على المعرفة.
3. الرغبة في تناسق أفكاره واتجاهاته ومعارفه.
4. الانجذاب نحو الموضوعات الغامضة التي تعوزها المعلومات، والاستجابة بملل نحو ما هو مألوف وشائع منها.

ويرى كوهين وآخرونCohen &Other أنّ الدافع المعرفي يُعبّر عن الحاجة إلى إعادة بناء المواقف وتنظيمه بطريقة تجعله أكثر تكاملاً وأوضح معنىً. أي أن الدافع المعرفي يعني حاجة الفرد للمعرفة من أجل الانتقال من حالة الغموض والتنافر المعرفي إلى حالة التوافق المعرفي، إذ إنّه في البداية يتم استثارة عمليات التفكير من أجل حل هذا التناقص الناتج عن حالة التنافر المعرفي، فيظل الفرد في حالة بحث مستمرة عن المعلومات كما يقوم بربطها بعضها ببعض، ثم تقييمها والتعبير عنها، ويظل كذلك إلى أن يحدث ما يُسمى التوافق المعرفي(Schunk, 2001).

وكما تحدث أبوجادو (2014) عن توجهات الدافعية الخاصة بعملية التعلم والتعليم Motivational Orientations:

- المتجه نحو الانهماك في المهمة: وهو مرتبط بالاكتشاف والتعلم والاتقان والتمكن، ويُقابل وجهة التحكم الداخلية عند روتر.
- المتجه نحو الانهماك في الذات: وهو مرتبط بالتعزيزات والتدعيمات والاستجابة للضغوطات الخارجية، و يُقابل وجهة الضبط الخارجية عند روتر.
- المركب يجمع بين التوجهين السابقين.

نظريات الدافعية المعرفية:

➢ **نظرية صياغة الأهداف أو تحديدها** Goal Setting Theory

فالهدف هو حالة مستقبلية يكافح الفرد من أجل تحقيقها، ويقوم الأفراد عادة بتحديد الجهود الضرورية لتلبية متطلبات المهمة المطلوب منهم تأديتها، فتحديد الهدف وتعيينه يساعدهم في زيادة المُثابرة والاستمرارية على ذلك(Schunk, 2001).

وتتبنى هذه النظرية لكل من لوك ولاثمان Lock and lathman الفرضيات التالية:

1. يحدد المتعلم أهدافه في ضوء حاجاته وقيمه.

2. إذا تمكن المتعلم من تحقيق أهدافه بشكل جيد فإن ذلك سيساعده في اختيار الإجراءات المناسبة لتحقيقها.

3. لتحديد الأهداف قوة دافعة كبيرة تمكن المتعلم من الالتزام والمثابرة على بذل الجهد المطلوب من أجل تحقيقها.

4. عملية تحديد الأهداف عملية ذهنية معرفية بالمستوى الأول لها نتاجات عملية وانفعالية. وتوصلت

هذه النظرية إلى عدد من المبادئ، وهي:

- الهدف حالة مستقبلية يرغب المتعلم في تحقيقها.
- قد تكون الأهداف قصيرة الأمد أو بعيدة الأمد وتساعد تجزئة هذه الأخيرة إلى عدد من الأهداف الفرعية قصيرة الأمد في تحقيقه.
- تؤثر عناصر الموقف وقدرات المتعلم وخصائص الهدف في إمكانية تحقيقه.
- يمكن تعليم المتعلم كيفية تحقيق أهدافه من خلال تلقيه للتدريب الكافي لوضع خطوات إجرائية، من بينها وضع جدول أولويات لهذه الأهداف.

➢ **نظرية العدل** Equity Theory

ترتبط فكرة العدل بشعور الفرد أنّه أُنصف، ويقرر الفرد ذلك من خلال مقارنة المعاملة التي يتلقاها بالمعاملة التي يتلقاها غيره. وقد كانت الفرضية الأساسية التي بنى عليها آدمز نظريته عام 1963 (الوارد في Stets، 2006) هي أنّه عندما نعمل على إشباع احتياجاتنا فإننا في الوقت نفسه نُقيّم مدى عدالة النتائج التي نحصل عليها. كما يرى آدمز أن الأفراد يتساءلون عادة: هل حصلنا على ما نستحقه؟ هل ينسجم النتاج الذي حصلنا عليه مع توقعاتنا حول المعاملة التي نستحقها مقارنة بما حصل عليه الآخرون؟

➢ **نظرية التوقع** Expectancy Theory

تُعنى هذه النظرية بتقدير الفرد احتمال أن يؤدي المجهود الذي يبذله إلى أداء ناجح، وهذا الاعتقاد رغبة تُبنى على ثقته بإمكانياته التي تساعده على استخدام قدراته في التأثير على النتائج المتوقعة. وهذه النظرية هي من أكثر النظريات المعرفية استعمالاً في تفسير قيام الأفراد بالاختيار بين البدائل المُتاحة من أجل اتخاذ القرارات. تُستخدَم هذه النظرية عادة للتعبير عن اتجاه الدافعية، وذلك بعد أن يتم استثارة السلوك، فالفرد يقرر في هذه الحال أي البدئل سيساعده في تحقيق أهدافه المحددة بشكل مُسبق(www.wpi.edu) .

وتستخدم هذه النظرية مصطلح القوة الدافعة Motivational Force ويعني أنّ الأفراد يُطورون قوة دافعة لكل بديل من البدائل المتاحة لاتخاذ قرار ما، ويختار الفرد عادة البديل الذي يمتلك أكبر قوة دافعة والتي بدورها تتكون من حاصل تفاعل مكونين معرفين هما التوقع والأدائية، والتي هي اعتقاد الفرد بقدرته على الوفاء بتوقعات المهمة، ومن مكون قيمي وهو القيمة Value التي يضعها الفرد على النتائج المحتملة لكل بديل.

وعليه فالقوة الدافعة هي حصيلة تفاعل هذه المكونات الثلاث، وبما أنّ كلاً من التوقع والأدائية مكون معرفي إدراكي فإنهما قابلان للتغير اعتماداً على خبرة الفرد، لكن إذا بدأ الفرد نشاطاً ما مدفوعاً برغبة عالية للقيام بأداء مميز يقوده إلى تحقيق هدف ما يقيّمه تقييماً عالياً، ثم جاء الناتج قليلاً، فإنّ توقعاته ستنخفض اتجاه هذا البديل الذي اختاره، ولو جاء تقييم الأداء عالياً ولم يحصل الفرد على مقابل معقول، فإنّ الفائدة المُدركة للأداء ستنخفض، وفي كلا الحالتين تقل القوة الدافعة للأداء (Scholl, 2002).

➢ **نظرية العزو السببي** Attribution

يفترض أتكنسون أن العزو الدافعي ينتج عن صراع بين حالة الأمل بالنجاح والخوف من الفشل، وهو ما يُطلق عليه نظرية القيمة الذاتية Self-Worth تلك النظرية التي تعطي اهتماماً كبيراً لقدرات طلبة الثانوية مدفوعين بحكم تقديرهم لجهدهم، بينما يعتبر الطلبة الصغار مدفوعين بحكم تقديرهم لقدراتهم ويبدأوا بتقديرهم لجهدهم، وقد تم التوصل وفق ذلك إلى أنّ الأطفال الصغار لا يفرقون بين الجهد والقدرات في عزواتهم(Schunk, 2000).

يعتبر هايدر Heiderهو المؤسس لهذه النظرية، إذ يعتقد أن الفرد ليس مُستجيباً للأحداث الخارجية فقط ولكن مفكراً في سبب حدوثها كذلك، بالإضافة إلى أنّه يرى أنّ الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح والفشل الذي يواجهونه في المواقف التي تعرض لهم، وهم قد يعزون لعوامل خارجية مثل الحظ وصعوبة العمل أو لعوامل داخلية تتعلق بهم مثل الجهد والقدرة (قطامي،2005).

ويقول واينر) Weinerالمُشار إليه في قطامي،2012) إنّ البحث في هذه العزوات يساعد المعلم على فهم دوافع المتعلم وفهم مصادرها، وأن تصحيح هذه العزوات لدى الطلبة يساعدهم على تطوير مصادر عزو مناسبة، ويسهم في زيادة دفعهم، كما يمكن أن يساهم المعلم في تعديل عزوات موضوعية لنتائج الأحداث التحصيلية في مهمات تحصيلية مدرسية، وتؤثر هذه العزوات في مشاعر المتعلمين ودوافعهم, إذ أنهم إن عزوا نجاحاتهم للآخرين فإنهم يشعرون بالعرفان أما إذا عزوا فشلهم للآخرين فإنهم سيشعرون بالغضب.

فهناك إذن أربع وظائف للدافعية في التعلم كما أشار إليها علاونة (2004) وهي:

❖ الدافعية تستثير السلوك، فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك، فقد بيّن علماء النفس أنّ أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط، ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر.

❖ الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم؛ وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الفرد قد تعرض لها.

❖ الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك، فنظرية معالجة المعلومات ترى أنّ الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم (والانتباه كما هو معلوم مسألة ضرورية جداً لإدخال المعلومات إلى الذاكرة القصيرة والطويلة المدى). كما أنّ هؤلاء الطلبة عادة ما يكونون أكثر ميلاً إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها، وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى؛ بدلاً من التعامل معها سطحياً وحفظها حفظاً آلياً.

❖ الدافعية – بناء على ما تقدم من وظائف- تؤدي إلى حصول الفرد على أداء جيد عندما يكون مدفوعاً نحوه، ومن الملاحظ في مجال التعليم على سبيل المثال أنّ الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداءً.

ترتبط الدافعية المعرفية للتعلم بمُساعدة المتعلم على تحقيق التوازن المعرفي الذي يحدث بعد عملية حل الصراع المعرفي والذي ينتهي عادةً بحل المشكلة والوصول إلى حالة الإغلاق المعرفي، فالمتعلم يسعى إلى إعادة بناء المواقف الصفية وتنظيمها بطريقة أكثر تكاملاً وأوضح معنىً، وذلك للوصول إلى حالة التوافق المعرفي والتي بدورها تعمل على إستثارة حالة المتعلم الذهنية للتفكير للوصول إلى حلول للمشكلة التي يواجهها، أو يُكمل معرفة ناقصة، أو يصل إلى شيء جديد، وهذا ما يؤدي إلى تطور عمليات التفكير لديه، والعمل على ارتقائها، وزيادة مستوياتها تقدُماً، إذ إنّه يطور نماذج ذهنية فريدة تظهر في معالجات عناصر البيئة والمواقف التي يواجهها من أجل تحقيق حالة من توافق الذات مع البُنية المعرفية لديه، فالرغبة في المنطقية والاضطراد والاتساق وعدم التناقض من قِبل المُتعلم ما هو إلا مظهر من مظاهر الدافعية المعرفية.

رابعاً: الفهم Understanding

أشار جاردنر(1991) Gardner في جامعة هارفرد الأميريكية إلى أن الفهم لا يتطلب تكراراً للمعرفة التي يتم تعلمها وإنما يتطلب التطبيق العملي المناسب لها، لا وبل قد ذهب إلى عدم قدرة الاختبارات على توفير المعلومات الكافية عن مدى الفهم الذي يحققه المتعلم، بل يجب أن ينظر المُعلم بعمق أكبر، ويكون ذلك من خلال طرح المهمات التعليمية داخل الصف على شكل مشكلات جديدة متبوعة بمقابلات إكلينيكية مفتوحة النهاية فهذه الطريقة تعتبر الأفضل لترسيخ مدى الفهم الذي يتم اكتسابه.

وعرّف بيركنز (Perkins 1993)في جامعة هارفرد الأميريكية الفهم بأنه تلك القدرة على تنفيذ العديد من الأداءات التي تدور حول الموضوع التعليمي، بمعنى أنّه القدرة على التفكير بمرونة في مقابل الاسترجاع الأصم للمعرفة. وكما عرّفه كيكبوش (Kickbusch 1996) بأنه تلك القدرة لدى المتعلم على القيام بأداءاتٍ مختلفة تُظهر فهمه للموضوع التعليمي وفي الوقت ذاته تطوره المعرفي، وتسمى هذه بأداءات الفهم Understanding Performances وأكد بأن التعلم من أجل الفهم يتطلب معرفة الأطر المفاهيمية في الموضوع التعليمي التي تدرس له.

(Http://www.weac.org/resonrce/jnneqb/under.html)

من جهة أخرى قام سبتلانك(1999) Spitulnik بتعريف الفهم المرن من خلال تعريف مكوناته، وهي:

- **فهم المحتوى** Content Understanding: وهو تطبيق حقائق ومفاهيم التخصص لشرح الظواهر الجديدة من أجل اتخاذ القرارات الواعية.
- **فهم التساؤل**: Inquiry Understandingوهو تعريف نطاق وحدود المشكلة من أجل بناء خطة منهجية لعمل التوضيحات والمناقشات.
- **الفهم المعرفي:** Epistemic Understandingوهو تلك القدرة على توضيح أهداف التعلم ومحددات النموذج العلمي.

أما بلايثي (1997) Blythe فتعرف الفهم بأنّه استعمال المعرفة إلى ما هو أبعد من المحتوى والسياق الذي طُرحت فيه المعرفة والمكان الذي تم فيه التعلم إلى مواقف واستعمالات جديدة، فهو مرحلة الانتقال من المستوى المعرفي إلى ما وراءه، بحيث يُعّبر المتعلم عن فهمه للموضوع التعليمي بأداءات مثل: طرح التوضيح، وإعطاء دليل، وتوليد أمثلة، واشتقاق التعميم، وتطبيق المفهوم الجديد، وتمثل المفهوم بطريقة غير مألوفة، وبناء التنبؤ، والمطابقة بين المخططات الذهنية المعرفية.

ويفترض نيوتن) Newtonالمُشار إليه في قطامي،2013) عدة أنواع للفهم، وهي:

- **فهم المفهوم:** أي تحليل المفهوم وخصائصه.
- **فهم الإجراء**: أي معرفة وتحديد الخطوات والإجراءات وما يترتب عليها من نتائج.
- **فهم الموقف**: أي وصف الموقف وتحليله وتعداد عناصره وربطها بعلاقات ثم تحقيق الفهم منها وتمثيله بصورة جديدة.
- **فهم الطوارئ**: أي القيام بعمليات ذهنية سريعة من أجل تحويل مكونات الموضوع إلى مصفوفة ثم بناء استنتاجات مؤقتة من أجل اتخاذ القرارات المناسبة.

وعليه فإنّ دور المعلم هنا هو توفير وتقديم أساليب متنوعة من أجل تطوير الفهم وذلك من خلال تصميم المحتوى التعليمي حول مهام أصيلة واقعية تجعل المتعلم مُشارك في بناء المعرفة واكتشافها، وتوفير فرص لبناء استراتيجيات المعرفة التي تزود المتعلمين بأدوات معرفية من أجل تطوير استراتيجيات ذاتية معرفية تساعدهم على أداء الفهم، وتوفير فرص التفاعل الاجتماعي التي تتيح للمتعلم أن يعمل كشريك مُفكر ضمن مجموعات من خلال تصميم مشكلات تحتاج إلى أكثر من وجهة نظر واحدة يطلب حلها بشكل جماعي تعاوني، وأخيراً توفير فرص الحوارات البنّاءة التي يظهر من خلالها مدى فهم المتعلمين للموضوع وتتطور قدراتهم على المُحاججة والمقارنة والمفاوضة(قطامي،2012).

والتركيز على عمليات الفهم داخل الغرفة الصفية يؤدي إلى التغيير في القواعد الأساسية المُتعارف عليها، فالمعلم يكون مُتعلماً، ومُنفتحاً، ومُفاوضاً، ومُناقشاً ومُسهلاً لعملية التعلم، فهو يتيح الفرصة لتبادل الأفكار بشكل حر(Wiske, 1994).

وجد ليبرمان وميلر Miller and Liebrman (1992) بأن الصعوبة تكمن في تطبيق التعلم من أجل الفهم في تجاوز هذه القواعد والتي تتمثل بانتهاك السلطة في الغرفة الصفية، وانتهاك مبدأ المُشاركة في عملية التعلم، والأهم من ذلك الانتهاك لعملية التقييم، ففي إطار التعلم من أجل الفهم يشارك المتعلم في تصميم الحصة الدراسية، ويشارك في وضع معايير التصحيح Rubric ويحدد موقعه عليها.

يتم تقييم عمليات الفهم وأداءاته من خلال استخدام عملية التقييم المستمر Ongoing Assessment إذ إنّه يتم الاعتماد على الذات أو الأقران من أجل التصحيح للمهمات المُوكلة، فيقوم المعلم بوضع معايير التقييم بشكل تشاركي مع الطلبة بعد عملية المناقشة ويطلب من كل مُتعلم تقييم زميله Peer Assessment أو تقييم ذاتهSelf Assessment بناء عليها، ويجتمع المعلم مع أولياء الأمور ويناقش ملف إنجاز الطالب Portfolio والذي يوضح مراحل تطور أدائه، بمعنى توثيق تقدمه وتحسنه في عملية الفهم أثناء عملية التعلم.(قطامي،2013)

فكل ما سبق إذن يدل على أن دور المتعلم ليس كمُتلقٍ فقط بل هو حيوي وفاعل ومُشارك في عملية التعليم، وهذا حجر الزاوية للنظرية المعرفية البنائية التي تُعتبر من أهم النظريات التي تخاطب التعليم من أجل الفهم(Wiske, 1994).

وقد وصف بيركنز Perkins (1993) الفهم بأنه إمّا بالعميق" وإمّا "بالسطحي"، أي أنه ليس مباشراً بحيث إنّه إمّا أن يحققه المتعلم وإمّا أن لا يحققه، بل إنّه ذو مستويات متصلة

تتراوح ما بين الفهم الساذج والبسيط إلى الفهم العميق، ويضيف بيركنز إلى أنّ تحقيق الفهم يتطلب جهداً ذهنياً معرفياً، ووقتاً وممارسة متكررة، إنطلاقاً من ذلك طوّر كل من ماكتي وويغنز Wiggins & Mctighe (1998) نظرية حول مظاهر الفهم العميق ذات ستة جوانب، وهي:

أولاً: الشرح Explanation

أي أنّ الفهم المتعمق يكون من خلال قدرة المتعلم على تقديم الشروحات والتوضيحات المتطورة للمعرفة، وهذه التوضيحات تُضفي معنىً على الخبرات والأفكار وحتى المشاعر، ويظهر هذا الجانب من الفهم من خلال الأداءات والنواتج التي يقوم بها المتعلم والتي توضح كيفية عمل الأشياء.

ثانياً: التفسير Interpretation

فالفهم المتعمق يتضح من خلال قدرة المتعلم على تقديم السرد والترجمة للأحداث والأفكار التي توفر المعنى، هذه المعاني تحوّل إدراكنا إلى حقيقة من خلال فهم مغزى الحدث والقدرة على تحديد أهمية الأفكار المُكونة له، وقضية الفهم هنا مختلفة من مُتعلم إلى آخر إذ إنّ عمق الاستبصار لديهم غير متساوٍ، فضلاً عن أنّ التفسيرات التي يقدمونها مرتبطة بالسياقات الشخصية لهم.

ثالثاً: التطبيق Application

يظهر الفهم هنا من خلال استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف وسياقات مختلفة مما يؤدي إلى تسهيل عملية تعديل المعرفة ومواءمتها من قِبل المتعلم، وذلك للتأكيد على التعلم القائم على الأداء.

رابعاً: التصور Perspective

يتحقق الفهم هنا من خلال النظر إلى الأمور بشكل مُتبصر وناقد بعيداً عن العاطفة، وهذا بالضرورة يتطلب توفر القدرة على رؤية الوجه الآخر للفكرة.

خامساً: التقمص الوجداني Empathy

إنّ القدرة على وضع المُتعلم نفسه مكان الآخر يساعد على تحقيق المظهر الخامس للفهم ألا وهو التعاطف أو التقمص الوجداني، وهذا لا يعني بالضرورة تقديم استجابة عاطفية أو مشاركة وجدانية.

سادساً: معرفة الذات Self–Knowledge

إن معرفة الذات تُعتبر مظهراً أو جانباً مفتاحياً للفهم؛ وذلك لأنها تقتضي أن نضع فهمنا موضع تساؤل بوعي ذاتي، وذلك من أجل تحقيق تطور فيه، وهذا يتطلب توفر الإستبصار العميق في طريقة التفكير التي تساعد على زيادة الوعي لدى المتعلم بأسلوبه المعرفي في التفكير وعادات العقل لديه.

وفي تجربة ألمانيا لمشروع التعليم من أجل الفهم تم اعتماد ثلاث ممارسات تربوية لمساعدة طلاب المرحلة الابتدائية على إيجاد الروابط وبناء المعنى لتحقيق الفهم، وهذه الممارسات هي:

- مجموعات ذات أعمار مختلفةMulti-Year Grouping: ففي المرحلة الابتدائية يُدرس المعلم الطلبة مدة أربع سنوات ينتقل معهم في المراحل الدراسية التي تتخللها، وهذا ما يساعد المعلم على تكوين معرفة سابقة حول المتعلم، ويكون قادراً على معرفة الطرق المفضلة لدى الطالب للتعلم وعلى دراية باهتماماتهم، وميولهم، واتجاهاتهم حتى أنّه قد يكون مُطّلعاً على ما يحدث مع الطالب خارج المدرسة، وبذلك يكون المعلم قادراً على تصميم نشاطات التعلم وتوفير المصادر والموارد اللازمة، وتقديم المساعدة المناسبة لكل طالب، ومن جهة أخرى فإن هذه الممارسة تساعد الطلبة في التعرف على بعضهم البعض، وهذا ما يؤدي إلى تسهيل بناء المعرفة الاجتماعية فيما بينهم، وانخفاض قيمة التنافس وإظهار قيمة التعاون. وتتسم الحوارات هنا بالنقد البنّاء وفي الوقت نفسه تتيح فرص التحدي وتبادل الخبرات والمعارف، وهذا ما يؤكد على تحصيل وتحقيق الفهم لديهم (Zahorik &Dichauz, 1994).

وهناك فائدة أخرى لهذه الممارسة وهي ما يُشير إليه مارازانو Marazano (1997) وهو تشكيل اتجاهات إيجابية نحو التعلم، إذ إنّ عمليات التعاون والاحتكاك المستمر مع الطلبة لفترات طويلة تتيح بيئة تعلم عاطفية ومعرفية تشجع على التفكير والمخاطرة والمشاركة.

- المنهاج الواقعيCommunity- Based Curriculum : فالمناهج مشتقة ومتصلة بالحياة الواقعية وليست منفصلة كما في الطرق التقليدية للتعليم، وهذا ما يساعد الطلبة على الانخراط بشكل موسع في النشاطات المنهجية ذات الصلة بالمجتمع.

- التعليم الاستجابي Responsive Teaching: يقوم المعلم بتشخيص مستوى الفهم لدى الطلبة وذلك قبل تقديم المعرفة الجديدة ويشجعهم على تحديد المشكلة ويقدم المساعدة للطلبة خلال النشاط، وذلك من خلال تزويدهم بأمثلة ونماذج وتقديم مقترحات تشجع على التفكير (Zahorik &Dichauz, 1994).

فالمعلم هنا هو الراعي للطلبة فهو المعني بتقديم المساعدة والعمل على اتخاذ القرارات التي تعمل على تقدم الطلبة وتحقق أهدافهم، وهذه الرعاية لا تتعلق بإخبارهم بما عليهم فعله أو كيفية فعله، بل تتعلق بتطوير علاقة تحيط بعدد كبير من القضايا، وليس تلك فقط المتعلقة بحل المشكلات، وقد تُنشأ قضايا شخصية أو عائلية (Kay and Hinds, 2009).

فتحقيق الفهم المعرفي يعني إيجاد الروابط بين أجزاء الدرس وبناء المعنى، بحيث تجعل عملية التعليم طويلة المدى عملية تفكير أيضاً من خلال العمليات المستمرة لإعادة التنظيم للمحتوى الدراسي، ثم التعبير عنه برسم توضيحي، فالمعلم يساعد المُتعلم لتحقيق الفهم من خلال توفير فرص الإستقراء من التطبيق العملي للمعلومات الجديدة، وتوفير فرص انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة واقعية، بمعنى آخر إعطاء دور أكثر للمُتعلم في إدارة خصائصه وقدراته وعملياته الذهنية مُستفيداً من قدرته على التنظيم في ترتيب الخبرات لتُصبح أكثر معنى، فينتقل التعلم من عمليات آلية مُكررة إلى عمليات نشطة يتدخل المُتعلم بعقله وتخطيطه وتقييم أدائه بحيث يُحسّن طاقاته المعرفية لتحقيق إنجازات ذهنية أكبر.

إنّ الفهم من أهم الإنجازات الذهنية التي يتحمل مسؤوليتها المُتعلم فهو مُلاحظ دقيق، مُنظم، ومُعالج، بعيد عن العشوائية، مُكتشف للمعرفة، مُطبق لها، مدفوع ذاتياً نحوها، نشط، حيوي، فاعل، ايجابي، فهو يُولّد المعاني ويذهب إلى ما وراءها، ويُغني أجزاءها بالارتباطات من خلال توسيعها وإعادة تنظيمها، ثم تطوير المعاني إلى صور مفاهيمية ذهنية من أجل إحلال التآلف مع المعلومات بعد تنظيمها، وتحقيق هذا التآلف والانسجام يسهم بدرجة كبيرة في الوصول إلى حالة التوافق المعرفي بعد زيادة مستوى المعالجات الذهنية لتحقيق الزيادة في الفهم.

يتبين من الأدب النظري السابق أهمية الوصول إلى حالة من التوافق المعرفي الذهني لما له من أثر بالغ في حل الأزمات سواءً على الصعيد الفردي الشخصي أم على الصعيد الجماعي الاجتماعي، وذلك من أجل تحقيق توافق مع الذات من جهة ومع البُنية العَقدية والمعرفية من جهة أُخرى بحيث تساهم في تكوين إطار معرفي ذهني متكامل ومُتناغم لدى المتعلم.

فالتنافر المعرفي والتوافق المعرفي ما هما إلا سمتين أو مظهرين من مظاهر الدافعية المعرفية، إذ إنّ الدافع المعرفي يتجسّد في الرغبة بالفهم، والمعرفة، والحصول على المعلومات والمعارف التي يختزنها المُتعلم في ذاكرته، وهي إما أن تكون متسقة منسجمة متوافقة وإما أن تكون متناقضة، متعارضة، غير متوافقة. وهنا برز السؤال التالي في ذهن الباحثة -وهو الذي دفعها لإختيار عنوان دراستها الحالية- إلى أي حد يكون التوافق المعرفي دافعاً مُتعلماً؟ أي إلى أي درجة يُمكن أن تُسهم البيئة في تطويره وتنميته. وبذلك برزت قيمة السؤال الرئيس للدراسة الحالية وعلى أساس ذلك تم بناء برنامج تدريبي في التوافق المعرفي من قِبل الباحثة.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات الأجنبية السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ولكن لم يتوفر عدد كافٍ من الدراسات العربية سواء في التوافق المعرفي أم ما يخص التنافر المعرفي أم ما يخص عمليات الفهم. أمّا موضوع الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم فقد تم تناولها بإسهاب، وسوف يتم عرض أهم هذه الدراسات وفق المحاور الآتية:

الدراسات المتعلقة بالتوافق المعرفي

في دراسة أجراها نورمان (Norman (1975، على 194 طالباً جامعيّاً لمعرفة العلاقة بين التوافق المعرفي العاطفي وبين قوة السلوك والاتجاه تم تقييم مستوى التوافق المعرفي العاطفي لدى الطلاب نحو العمل التطوعي باعتباره أحد البحوث النفسية، وتم إتاحة الفرصة لهم لممارسة العمل التطوعي لاحقاً، وقد افترض أنّ الطلاب الذين وُصفوا بامتلاكهم مستوى توافق معرفي عاطفي مرتفع على مقياس التوافق المعرفي العاطفي كانوا يتصرفون وفق اتجاهاتهم، وكانوا مندمجين في المهمات التطوعية، وعندما سُئلوا عن المهمات كانوا يقدمون مبررات قوية وداعمة لمعتقداتهم على عكس الطلاب الذين وُصفوا بامتلاكهم مستوى توافق معرفي عاطفي منخفض.

وفي دراسة قام بها كلٌّ من تشايكن وغاريستو (Chaiken &Garisto (1981 على طلاب في جامعة تورنتو في كندا ممن سجلوا مساق مقدمة في علم النفس في بداية العام الدراسي، وكان عددهم 99 طالباً وطالبة حضروا الجلسة الصباحية التي تم فيها تطبيق الجزء الأول من الاستبيان، أما الجلسة المسائية فقد حضرها 94 طالباً وطالبة، وهدفت الدراسة إلى قياس التوافق المعرفي - العاطفي لدى الطلبة فيما يخص قضية المحافظة على البيئة، وتم بناء الاستبيان لهذا الغرض، وافترضت الدراسة أنّ التصور الذاتي يُفسر فيما إذا كان الطلبة يمتلكون توجهات إيجابية أو سلبية نحو قضايا البيئة، ودُعم هذا الافتراض بما تم التوصل إليه من نتائج وهي أولاً: إن الطلبة الذين لا يوجد لديهم خلفية وتصور ذاتي مُسبق عن قضايا البيئة هم ذوو توافق معرفي - عاطفي منخفض، أما الطلبة الذين لديهم خلفية وتصور ذاتي مُسبق ومحدد وواضح عن قضايا البيئة هم ذو توافق معرفي - عاطفي مرتفع، ثانياً: إنّ متغير التوافق المعرفي - العاطفي قد يكون مُفيداً للتعرف وقياس مستوى المخططات الذهنية التي يمتلكها الطلبة في أذهانهم.

وفي دراسة قام بها ليندن (Linden (1987 على طلبة جامعة البوليتكنك في كاليفورنيا وعددهم 188 طالباً وطالبة لدراسة قضية التوافق المعرفي بين المعتقدات التي يحملها الطلبة حول موضوع ضبط ونزع السلاح النووي والاستمرار بالتسلح، وجدت الدراسة أن الطلاب يحملون معتقدات متعارضة وغير متوافقة، وهي: المعتقد الأول بما أنّ الاتحاد السوفياتي مستمر بالتسلح فإنه يجب على

الولايات المتحدة الاستمرار بالتسلح، والمعتقد الثاني:هو أن الحرب كذبة ولن تنشأ بين البلدين. وبينت الدراسة أن حملة المعتقدين المتعارضين يعكسان حالة من عدم التوافق المعرفي. وقد تم حلّ هذا التعارض عندما خرج الرئيس الأمريكي رونالد ريغن بخطاب يدعو فيه إلى ضبط ونزع السلاح، ووجدت الدراسة أنّ دخول هذا الخطاب كان بمثابة مُتغير إضافي عمل على حل التنافر المعرفي وإحلال التوافق، وخلصت الدراسة إلى أن التنافر غير مرتبط بالمعتقدات المتعارضة بقدر ارتباطه بالظروف البيئية المحيطة التي تلعب دورافي ظهور التنافر وحله بنفس الوقت، وفي الجزء الآخر من الدراسة وُجِد أن بعض الطلبة يحملون معتقدات متوافقة مع آراءهم، إذ إنّهم يحملون توجها اجتماعياً بضرورة ضبط ونزع السلاح, ويحملون أفكاراً مفادها أنّ الحرب كذبة وتضليل من الاتحاد السوفياتي، وهذا التوافق ظهر في استجاباتهم على الاستبانات التي قُدِمت لهم لمعرفة اتجاهاتهم نحو الحرب والتسلح.

وهناك أيضًا دراسة قام بها كلٌّ من روس وتشاكسل(Russo & Chaxel (2010 بهدف الكشف عن التحيزات في عملية البحث والتقييم للبديل الذي تم اختياره بعد عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر الأفراد. تم تطبيق هذه الدراسة عبر الإنترنت من خلال موقع Amazon Mechanical Turk بلغ عدد أفراد العينة 480 مشاركاً ومشاركة، ودُفِع لهم مبلغ نقدي مقابل الاشتراك في تلك الدراسة، وقد طلب الباحثان من المشاركين تقييم فيلم وفق سُلم يتدرج من (1-100), ثم عرضا العرض التسويقي لنفس الفيلم وفق نفس السُلم التدريجي, إذ تم التوصل إلى أن الفرق بين التقيمين كان قليلاً جداً. وقد برّرا ذلك بالحاجة المُلحة للوصول إلى التوافق المعرفي، كما اقترحا طريقتين للتوصل إلى هذا التوافق؛ الأولى: التوافق كهدف، والثانية: التوافق كإجراء ذهني. وقد تم تصميم مهمات الدراسة على شكل مهمات اتخاذ القرار، ومهمات التقرير الذاتي. وتمخضت الدراسة عن: أنّه عندما تم التعامل مع التوافق كهدف، كان مستوى التوافق الذي تم الوصول إليه بعد عملية اتخاذ القرار على مستوى عالٍ، وعندما تم التعامل مع التوافق كإجراء ذهني، كان مستوى التوافق الذي تم الوصول إليه بعد عملية اتخاذ القرار ذا مستوى أقل، كما أظهرت الدراسة وجود ثلاث تحيزات يقوم بها الأفراد من أجل التوصل إلى التوافق، وهي: عملية التشويه المعرفي، والتعرض الانتقائي، والتصور الاختياري.

ودراسة قام بها إيرن (Eren (2010 على عينة من المعلمين المُستقبليين المتخصصين في مواد العلوم، والفن، والتربية الخاصة، والموسيقى، والأدب، والرياضيات، واللغة الانجليزية، ومعلم صف في جامعة بتركيا، هدفت تلك الدراسة إلى فحص التنافر والتوافق ما بين القيم و الممارسات العملية لدى المعلمين حول مفاهيم التعلم، والتعليم، والتقييم بالإضافة إلى فحص أنماط ومستويات هذا التنافر والتوافق. تألفت تلك العينة من 304 معلمين في المدارس الثانوية والأساسية (201 معلمة، 103 معلمين) متخصصين بشكل أساسي في تعليم العلوم وعددهم 36، وتعليم الفن وعددهم 42، وتعليم التربية الخاصة وعددهم 46، وتعليم الموسيقى وعددهم 36، وتعليم الأدب وعددهم 41، وتعليم

الرياضيات وعددهم 42، وتعليم اللغة الإنجليزية وعددهم 30، ومعلمي صف وعددهم 31. وقد كان 191 من المشاركين في سنتهم الدراسية الثالثة، بينما كان 113 في سنتهم الدراسية الرابعة، تراوحت أعمارهم ما بين 20 – 33 سنة. وقد أظهرت النتائج الكُلية أن المعلمين قدّروا التعلم والتعليم البنائي على حساب التعلم والتعليم التقليدي، وأيدوا مفهوم الزيادة في الاستقلالية في عملية التعلم، والتوجه نحو التقييم الأدائي على حساب التقييم التقليدي، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود تنافر وتوافق ما بين مُدركات المعلمين المُستقبليين المتعلقة بالتعلم والتعليم و مُدركاتهم المتعلقة بعملية التقييم.

الدراسات المتعلقة بالتنافر المعرفي

دراسة قام بها بيرم Brehm (1956) بعنوان التغير في القرار المُتخذ بناءً على جاذبية البدائل المتوفرة. تم تطبيق تلك الدراسة على 225 من الإناث، طُلب منهن تقييم 8 منتجات أو بدائل مثل (جهاز راديو، وضوء، ومشواة....الخ). كما طلب منهن اختيار مُنتجين جذابين بالنسبة لهن، وقد تم إعلامهنّ بشكل مُسبق أنه سيتاح لهن أخذ واحد من تلك المنتجات كتعويض عن المشاركة في الدراسة. قام الباحث بتقديم ورقة لهنّ ليقمن بكتابة أربع إيجابيات وأربع سلبيات للبدلين السابقين، توصلت هذه الدراسة إلى أنه تم تقييم البديل الذي تم اختياره كتعويض بمستوى عالٍ، وذلك بوضع إيجابيات كثيرة له في مقابل السلبيات، بينما تم تقييم البديل الآخر الذي لم يتم اختياره بمستوىً منخفض، وذلك بوضع سلبيات كثيرة له في مقابل الإيجابيات، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أنّ المشاركات اللواتي اخترنّ بديلين مختلفين في القيمة كنّ ذوات تنافر معرفي قليل أمّا المشاركات اللواتي اخترن بديلين متشابهين في القيمة كنّ ذوات تنافر معرفي أكبر، وهذا يدعم الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه نظرية التنافر المعرفي والتي تفترض أنّ الاختيار بين بديلين جذابين من الممكن أن يُسبب التنافر المعرفي، خاصة عندما يمتلك الفرد أفكاراً إيجابية عن البديل الذي لم يتم اختياره وأفكاراً سلبية عن البديل الذي تم اختياره، هذا ما يدفع الأفراد إلى التقليل من حجم ومستوى التنافر، وذلك من خلال جمع معلومات مُتحيزة نحو البديل الذي تم اختياره، بمعنى آخر أنّ درجة التنافر المعرفي تكون عالية إذا كانت البدائل بنفس درجة الجاذبية.

كما أجرى فستنجر وكارلسميث Festinger & Carlsmith (1959) دراسة للتحقق من أثر المُغريات على التنافر المعرفي. افترضت هذه الدراسة أنّ تقديم المُحفزات والمُغريات القيّمة تحل التنافر المعرفي، إذ كلف الباحثان 71 طالباً في جامعة ستانفورد للقيام بعدد من المهمات، وأوضحا لهم أن الجامعة توجب عليهم المشاركة في أدائها، كما أوضحا أيضاً أنّ هذه الدراسة تهدف إلى تقويم عدد من الموضوعات المتعلقة بالمهمات، وأنّه سوف يتم إجراء المقابلات مع الطلبة بعد أداء تلك المهمات، فشجعا الطلاب على تقديم وجهات نظرهم بمصداقية حول هذه المهمات، وقد قام الباحثان بتكليف الطلبة بأداء مهمات توصف بالملل والسذاجة، كما تم تقديم مبلغ 20 دولاراً لمجموعة من الطلبة في حين تم تقديم مبلغ دولار واحد للمجموعة الأخرى. وعليه، عندما تم إجراء المقابلات معهم وصفت

المجموعة ذات ال 20 دولاراً المهمات بالممتعة، أما المجموعة الأخرى ذات الدولار الواحد فقد وصفت المهمات بالمُملة والتافهة، هذا ما دفع الباحثان لتقديم تفسير مفاده أن ال 20 دولاراً عملت عمل الدافع ليُغيّر الطلبة اتجاهاتهم، أمّا الدولار الواحد فقد قال فيستنجر بأنه بالكاد كان يكفي لامتثال الطالب للتعليمات في عملية البحث، أي أنّ هذه الدراسة خلصت إلى أنّ الطلبة خلقوا مبرراً جديداً ليغيروا مواقفهم نحو المهمة ليتماشى مع سلوكهم، وهذا ما يؤيد صحة فرضية الدراسة.

في دراسة قام بها أرنسون ومايلز (1959) Aronson &Mills أظهرت كيف يمكن تغيير المواقف الأخلاقية نتيجة للقرارات المتخذة، إذ إنّه قاس اتجاهات (63) من طلبة الصف السادس نحو الغش، ثم أشركهم في امتحان تنافسي، وتم تقديم جوائز قيّمة لذوي العلامات العالية، فوجد أن هنالك طلاباً غشوا في الامتحان وطلاباً لم يغشوا، وعندما قام بسؤال الطلاب الذين قاموا بسلوك الغش، أظهروا تسامحاً وتساهلاً أكبر تجاه الغش، أمّا الطلاب الآخرين الذين لم يقوموا بسلوك الغش، فقد أصبحوا أكثر صرامة نحو موضوع الغش، أي أنّ تقديم نوع من الحافز أو المكافأة أو توفير الحرية في الاختيار بين البدائل قد يقود إلى تغيير في الاتجاه.

أما الدراسة التي قام بها شيرمان وغوركن (1980) Sherman &Gorkin فقد تم تطبيقها على الإناث ذوات التوجه الأنثوي العالي بحيث قُدم لهن عدد من النصوص القرائية صيغت على شكل مشكلات، إذ تم طرح السؤال الآتي: هل كان النص متحيزاً ضد الإناث؟ ومن ثم إصدار الأحكام بناءً على هذا التحيز، توصلت الدراسة إلى أن الإناث اللاتي حصلن على علامات عالية في المقياس الأول اختبرن تنافراً معرفياً وأصدرن أحكاماً أكثر، إذ إنهنّ وجدنّ أن النصوص القرائية متحيزة ضد الإناث، وقد برر الباحثان هذه النتيجة بأن هذه الأحكام جاءت من المفاهيم الذهنية التي يمتلكنها عن أنفسهنّ كإناث (التصورات الذاتية) والتي تقودهنّ إلى تقديم الدعم والتعزيز من أجل إعادة تشكيل الاتجاهات إذا تعرضنّ لتهديد.

دراسة إليوت وديفين (Elliot &Devine, 1994) بعنوان طبيعة الدافعية للتنافر المعرفي: التنافر المعرفي ظاهرة قلق نفسي. حاولت هذه الدراسة التركيز على العنصر النفسي للتنافر المعرفي وليس على العنصر الدافعي له. استخدم الباحثان مقياس التقرير الذاتي لإثبات أنّ التنافر المعرفي خبرة قلق نفسي، وهذا القلق تُخفف حدته باستخدام استراتيجية الحد من التنافر المعرفي، كان عدد أفراد العينة 112 من الطلاب الجامعيين. وتوصلت تلك الدراسة إلى تأكيد مزاعم فيستنجر بأن التنافر المعرفي حالة دافعية تُحركنا لأداء السلوكات من أجل التوصل إلى التوافق المعرفي، بالإضافة إلى أنّ هذه الدراسة توصلت إلى أن حالة التنافر المعرفي شعور واضح وبغيض، وليس حالة استثارة عامة لا يمكن تمييزها.

بينما هدفت دراسة تشاو وود Chow &Wood (2001) إلى المقارنة بين علامات اختبار التنافر المعرفي DISS لكاسيل 2000 بين طلاب المرحلة الثانوية الكنديين والأميركيين الذي بلغ عددهم 243 من ثلاثة مدارس و 1275 من عدة مدارس على التوالي. وجد الباحثان اختلافات في هذه العلامات التي جاءت نتيجة للإختلاف الجندري، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور الأميريكيين أظهروا تنافراً معرفياً ذا مستوى أعلى من الإناث، أمّا الطلاب الكنديين الذكور والإناث فقد أظهروا درجات تنافر معرفي أقل من أقرانهم الأميريكيين. وقد صُمم الاختبار لتقييم طبيعة ودرجة التنافر المعرفي غير الظاهر وموجود في اللاوعي إذ إنّ هذا التنافر يميل ويتدخل في عملية التعلم الفعّال، ولكن عندما يعي الفرد بوجود هذا التنافر ويعي طبيعته ودرجته فإنه يطور سلوكاً للتخلص منه، كانت أعمار المشاركين الكنديين تتراوح ما بين 13-27 سنة بينهم 146 من الإناث و97 من الذكور، أمّا المشاركين الأمريكيين فقد تراوحت أعمارهم بين 14-20 سنة بينهم 651 من الإناث و624 من الذكور.

دراسة قامت بها جراهام Graham (2007) على عينة من الطلبة الذين يدرسون مساق علم النفس العام في جامعة أوكلاهوما المسيحية. هدفت هذه الدراسة إلى توضيح نظرية التنافر المعرفي وعلاقتها بالأخلاق من خلال قياس ثلاث فرضيات: إذ تساءلت الفرضية الأولى إذا ما كان المشاركون سيشعرون بالتنافر المعرفي في حالة اتخاذهم قراراً صعباً مُرتبطاً بقواعد أخلاقية مؤكدة ومُسبقة لديهم، وتساءلت الفرضية الثانية فيما إذا كان بالإمكان تخفيف هذا التنافر في حالة إعطائهم الفرصة لتغيير عنصر معرفي واحد على الأقل من عناصر المعرفة، وفحصت الفرضية الثالثة مُعضلات أخلاقية مختلفة يمكن أن تُحدث مستوىً عالٍ من التنافر المعرفي. كان عدد أفراد العينة 88 طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين 17 – 27 سنة، وكان ستة من المشاركين أمريكيين من أصل إفريقي، و 15 من عِرقيات وأُصول مختلفة، و 67 من البيض القوقاز، ومعظمهم في السنة الدراسية الأولى. اتفقت هذه الدراسة مع النصوص التربوية التي تُشير إلى أنّ الأفراد يشعرون بتنافر معرفي بعد عملية اتخاذ القرار الصعب، كما توصلت إلى أنّ المُعضلات الأخلاقية تُحدث مستويات مختلفة من التنافر، فالكذب يُحدث ويُسبب مستوى تنافر أكبر، بينما الغش يُحدث مستوى تنافر أقل. وبالنسبة لتخفيف حدة التنافر المعرفي من خلال تغيير الأفكار أو القرارات فلم تدعم نتائج هذه الدراسة ذلك.

وأجرى ديس وآخرون (Dias et al, 2009) دراسة على عينة تجريبية وعددها (50) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية للبكالوريوس في جامعة سان باولو في البرازيل، وهدفت إلى معرفة مدى وجود التنافر المعرفي بين الاتجاهات المعرفية لدى الطلاب، وممّا توصلت إليه الدراسة في نتائجها: أنه يوجد اتجاه لتقليل التنافر المعرفي، ومن ثم الحدّ من الصراع في الاتجاهات المعرفية المتناقضة، أو المتداخلة، وهي خاصية موجودة في العقل البشري.

هدفت دراسة كل من جرهام وجونسن(Graham &Jones (2011 إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وفق نظرية التنافر المعرفي نحو قبول أو رفض التعليم عن بُعد، على عينة عشوائية عددها (600) عضو هيئة تدريس في جامعات متعددة، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات مختلفة نحو التعليم عن بُعد، وكان الرفض متعلقاً بمشكلاته؛ كحجم العمل المطلوب إنجازه، والمشكلات التقنية وطرق التدريس.

أمّا دراسة اللحياني (2012) والتي هدفت إلى معرفة حجم التنافر المعرفي والتعرف إلى طبيعة العلاقة بين التنافر المعرفي وأساليب اتخاذ القرار لدى أفراد عينة عشوائية عددها(263) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة أم القُرى، اللاتي تراوحت أعمارهن من (20 إلى 23) سنة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إحصائية بين درجة التنافر المعرفي وبعض العوامل المرتبطة بأساليب اتخاذ القرار من مثل الحدسية، والعقلانية، والعفوية، والاعتماد على الانطوائية.

وكما أجرى العتيبي (2012) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين كل من التنافر المعرفي ونموذج العوامل الخمسة للشخصية (العُصابية، الانبساطية، المقبولية، الضمائرية، الانفتاحية) والإنجاز الأكاديمي، إضافة إلى الفروق في المستويات التنافر المعرفي بين المستويات العالية والمنخفضة في التنافر المعرفي لدى أفراد العينة وعددهم (253) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة أم القُرى، واللاتي تراوحت أعمارهن بين (20-27) سنة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة مباشرة بين التنافر المعرفي و عناصر النموذج العوامل الخمسة للشخصية.

ودراسة لحويدك (2014) هدفت للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى السيكودراما في تقليص التنافر المعرفي لدى الأحداث الجانحين بمركز حماية الطفولة بالمغرب، إذ بلغ عدد أفراد العينة 20 من الفتيات النزيلات بمركز حماية الطفولة "موس السلطان الفداء" بالدار البيضاء بالمغرب ممن يتعاطين المخدرات. وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن التنافر المعرفي قد انخفض بفعل البرنامج التدريبي المُقدم إليهنّ، إذ إنّ اتجاهاتهن نحو التعاطي قد تغيرت نتيجة لخفض التنافر بين التعاطي والوعي بأضرارالمخدرات وخطورتها على الصحة الجسدية والنفسية بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهنّ.

الدراسات المتعلقة بالدافعية الداخلية المعرفية للتعلم

قام **الديب** (1991) بدراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والضبط الداخلي والدافعية المعرفية للتعلم والتفوق الأكاديمي في ضوء متغيرات حجم الأسرة وترتيب الطفل الولادي، إذ بلغ عدد أفراد العينة 215 طفلاً من الذكور والاناث من طلبة الصف السادس. وتوصلت تلك الدراسة إلى وجودعلاقة ايجابية بين الدافعية المعرفية للتعلم وذوي الدرجة الداخلية للضبط، وقد تحقق هذا في مواد الرياضيات، واللغة العربية، والفن، والدين، ولم يتحقق في مواد الاجتماعيات، واللغة الانجليزية، والعلوم.

في حين أنّ دراسة قطامي (2003)، هدفت إلى معرفة أثر متغير الجنس، والصف، ودرجة الضبط الداخلي على درجة الدافعية المعرفية للتعلم لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في منطقة الأغوار الوسطى، وقد كان عدد أفراد العينة 140 طالباً وطالبة. أظهرت نتائج تلك الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائية على مستويات متغير الصف (لصالح الصف العاشر)، وعلى مستوى التفاعل بين متغير الصف ودرجة الضبط الداخلي (لصالح الطلبة المتفوقين من الصف العاشر) وذوي الدرجة العالية في الضبط الداخلي.

وقام صبري (2005)، بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي، تعلُمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس، إذ بلغ عدد أفراد العينة 160 طالباً وطالبة، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج التعليمي-التعلُمي على نمط العزو واختبار دافعية الانجاز، ووجود أثر لهذا التفاعل على اختبار الدافعية المعرفية.

أمّا دراسة شيا (Shia (2005، فهدفت إلى التعرف على الدوافع الخارجية والداخلية المؤثرة على التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة ويلنج جوزيت. وتوصلت تلك الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الدافعية الداخلية للتعلم وأبعاد الدافعية الداخلية الفرعية، في حين ظهر ارتباط سلبي بين عوامل الدافعية الخارجية والداخلية. كما أظهرت الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين القدرات الماوراء معرفية للطلبة وعوامل الدافعية الخارجية، وارتباط سلبي مع عوامل الدافعية الداخلية، وقد فسرت الباحثة ذلك بعدم اعتماد القدرات الماوراء المعرفية للطلبة على الدوافع الخارجية والداخلية.

كما قام هاردير وآخرون (Harder,et al.2007) بدراسة هدفت إلى اكتشاف العلاقات التنبؤية ما بين خصائص الطلبة والدافعية للتعلم والتحصيل، إذ كان عدد أفراد العينة (900) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر يدرسون في مدارس ريفية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحثون ثلاث أدوات لقياس أهداف التحصيل، والقدرة المُدركة، والمناخ الصفي الداعم. وتوصلت هذه الدراسة إلى قدرة النموذج على تفسير العلاقات التنبؤية ما بين أهداف التحصيل والقدرة المُدركة والمناخ الصفي الداعم على دافعية الطلبة للتعلم.

وهدفت دراسة أريبتامانيل وفريمان (Areepattamannil &Freeman (2008 إلى معرفة مستوى الدافعية الأكاديمية والتحصيل ومفهوم الذات لدى مجموعة من الطلبة المهاجرين الذين يدرسون في المدارس الثانوية في تورنتو بكندا مقارنة مع المراهقين غير المهاجرين. وقد توصلت تلك الدراسة إلى أنّ الطلبة المهاجرين لديهم دافعية داخلية وخارجية أعلى من نظرائهم الطلبة غير المهاجرين.

ودراسة رونيس وسميث (Roness &Smith (2009 التي هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الطلاب للحصول على درجة الدبلوم في التربية إضافة إلى دافعيتهم نحو عملية التعليم، إذ كان عدد

أفراد الدراسة 283 طالباً من الجامعات النرويجية. وأظهرت نتائج الدراسة دافعية عالية لدى الطلبة، كما وجدت أنّ الطلبة يعانون من الخوف من عملهم المستقبلي كمعلمين، إذ أبدى 25% منهم عدم معرفتهم إذا ما كانوا سيدخلون هذه المهنة مستقبلاً أم لا. وأظهر الطلبة أيضاً أن دراستهم هذه هي من أجل الحصول على بدائل أكثر في سوق العمل، إضافة إلى إحتياجهم لها أثناء العمل في مهنة التعليم.

وتناولت دراسة مونيتا وسبادا (Moneta &Spada (2009 معرفة أثر الدافعية الداخلية والخارجية في الإعداد للاختبارات، وكان عدد أفراد الدراسة 317 طالباً جامعياً قاموا بالإعداد للاختبار قبل أسبوع من موعده في جامعة كندا. وتوصلت النتائج في تلك الدراسة أن الدافعية الداخلية تتبنى نظرة عميقة واتجاهات إيجابية نحو استراتيجيات الدراسة بشكل مباشر وغير مباشر، أمّا الدافعية الخارجية فتتبنى نظرة سطحية إلى الدراسة بشكل مباشر وغير مباشر.

الدراسات المتعلقة بعمليات الفهم:

دراسة جيبسون (Gibson (2001 هدفت للتعرف إلى كيفية توصل معلمي العلوم إلى فهم مستوى فهم طلابهم والتعرف إلى أسباب استخدامهم للاستراتيجيات التعليمية والتقييمية التي أنجزوها، إذ كان عدد أفراد العينة 5 معلمين من مدرسة واحدة يقومون بتطبيق استراتيجية التعلم من أجل الفهم. وقد قامت الدراسة بدراسة الحالة التفسيرية ووصف أداء وسلوكات المعلمين خلال تنفيذهم للاستراتيجية، وكيفية قيامهم بالتعليم من أجل الفهم تحت الضغوط التنافسية للتوافق مع معايير تعليم العلوم الوطنية، وتهيئة الطلاب للنجاح في امتحانات الإنجاز القياسية. وقد جُمعت البيانات بعدة أدوات هي: سجلات التفكير، والملاحظة، والمقابلات، ونتائج الاختبارات، والمناقشات. ركزت الباحثة على الكشف عن مدى التشابه بين الممارسات المُميزة لكل معلم و الاستراتيجيات العامة التي استخدمها ليطور فهمه كما يفهمه طلابه، وأظهرت هذه الدراسة أنّ المعلمين قد استخدموا استراتيجيات متنوعة لتحديد فهم الطلبة أثناء التدريس والتقييم؛ مما جعلهم يواجهون مُعضلات متعددة أثناء عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم للاستراتيجيات، وقد أظهرت الدراسة أيضاً وجود روابط وعلاقات بين التعليم والتقييم من أجل الفهم، وأن المعلمين فضلوا المعلومات غير الرسمية بشأن مستوى فهم طلبتهم بدلاً من تلك التي يتم الحصول عليها من الامتحانات القياسية.

أمّا دراسة ستيرلنج (Sterling (2001 هدفت إلى التعرف على العوامل التي تحد من قدرة المعلمين على وضع وتنفيذ خطط التعليم والتقييم للطلبة بفاعلية. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي ليتمكن أفراد العينة من وضع خطط تعليمية تقييمية تكاملية بين مادتين دراسيتين تقومان على مهارات الاستقصاء والتجريب العملي، إذ بلغ عدد أفراد العينة (40) معلماً، عدد معلمي المادة الأولى (30)، وعدد معلمي المادة الثانية (10)، كما تم استخدام عدة طرق لجمع البيانات مثل

المقابلة، والملاحظة، ومجموعات المهام. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ عملية التقييم المتنوع والمتعدد باستخدام نماذج مختلفة كان أكثر توفيراً للمعلومات عن أداء الطلبة بدلاً من تقييم واحد، وتحدث المعلمون عن تحسن فهمهم للطلبة بعد استخدام استراتيجية التعلم من أجل الفهم، وبعد تطبيقهم لها فهم الطلبة بشكل ناجح وفاعل.

وقام سميث وآخرون (Smith,et al.2001) بدراسة على طلبة الصف الثامن، وقد تكونت هذه الدراسة من جزأين: هدفت في الجزء الأول إلى اختبار تنظيم الأفكار "التصورات المُسبقة" عند الطلاب قبل التدريس والتي وجدت أنها مقيّدة بالفطرة فأعاقت الفهم. أمّا الجزء الثاني من الدراسة فقد هدفت إلى مقارنة فعالية طريقتين في التعليم، وذلك باستخدام منهجين أحدهما رسمي اعتمد على الصيغ الشكلية، والآخر رسمي معدل يشجع الطلبة على وضع فرضياتهم الأولية للمناقشة بشكل واضح ومفتوح ليساعدهم على تجسير الهوة بين تصوراتهم المُسبقة والتعريفات الكمية الشكلية، معتمداً بذلك على النماذج البصرية والتفكير النوعي. شملت عينة الدراسة شعبتين من الصف الثامن تم اختيار 15 طالباً من كل شعبة للخضوع إلى المقابلات الإكلينيكية والامتحان الكتابي القبلي والبعدي، وتوصل الباحثون في هذه الدراسة بأن كُلاً من المنهج الرسمي وغير الرسمي المعدّل كانا فاعلين في تعزيز الفهم الكمي الجيد، أما المنهج المعدّل فقد كان أكثر فاعلية في إعادة بناء مفاهيم الطلاب الكيفية، وتعزيز الفهم المتكامل.

ودراسة دراسة لجيلان وآخرون (Geelan,et al.2004)هدفت إلى إعادة تعريف دور المعلم بدلاً من اعتباره مصدراً للمعرفة والنظام ووصفه كمُيّسر وموجه للطالب الباحث عن الفهم، بلغ عدد أفراد الدراسة 5 من طلبة المعلم المشارك في الدراسة لمناقشة موضوع التعلم والتعليم، من طلبة الصف الحادي عشر في مدرسة باستراليا. وأظهرت نتائج تلك الدراسة أهمية توفير المعلم البيئة الآمنة لطلبته، كما أظهرت إمكانية أداء "التعليم من أجل الفهم" و"التعليم من أجل الاختبار" معاً بنجاح، وما القيمة المتدنية المُعطاة للفهم من أجل الاختبار إلاّ بسبب ارتباطها بالقيمة المرتفعة المُعطاة للتعليم من أجل الفهم، لذا فالتعليم من أجل الاختبار والتعليم من أجل الفهم لا يُعتبران هدفين متعارضين.

بينما هدفت دراسة مفلح (2005) إلى التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي, وهي: تحديد الفكرة العامة، واستنتاج المعنى الضمني، والمقارنة بين مضامين مادتين مقروءتين، وتعليل الأحداث. وتحدد هدف الكاتب. في مدرسة ثانوية الصّديق في حائل في المملكة العربية السعودية بعد استخدامه في تدريس خمسة من موضوعات القراءة المقررة على الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى حدوث نمو واضح في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ممن طُبق عليهم البرنامج.

أما المنتشري (2008) فقد قام بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، إذ بلغ عدد أفراد العينة (60) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل عام، وفي تنميتها لكل مهارة فرعية على حدة.

أمّا دراسة عامر(2009) فقد هدفت إلى الكشف عن دور استراتيجيات الفهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى طلبة المرحلة المتوسطة الصف الثاني الإعدادي، إذ بلغ عدد أفراد العينة 45 طالباً من مدينة كفرالشيخ في مصر، وتراوحت أعمارهم ما بين (13-14) سنة. ولقد استخدم الباحث عدداً من الأدوات البحثية لجمع البيانات، وهي: اختبار القدرات العقلية للأعمار (12-14)، ومقياس المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي، واختبار الفهم. كما قام الباحث بتصميم عدد من مهام الذاكرة العاملة (اللفظية، والعددية، والبصرية-المكانية) واستخدم استراتيجيات الفهم، وهي: (التلخيص، والتساؤل، والتنبؤ).وأظهرت الدراسة أن استراتيجيات الذاكرة تعمل في تحسين أداء الذاكرة العاملة.

وجاءت دراسة الحديبي (2013) هادفة لدراسة تأثير استراتيجية "إتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أُخرى، إذ بلغ عدد أفراد العينة (136) مُتعلماً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وانقسمت هذه العينة إلى نوعين: عينة استطلاعية وعددهم (104) من المتعلمين، وعينة أساسية عددهم (32) متعلماً. وتمثلت أهم نتائج هذه الدراسة في التوصل إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي تضمنت خمس مهارات رئيسة انبثق عنها سبع عشرة مهارة فرعية، وذلك كالآتي: الفهم الحرفي (4 مهارات فرعية)، والفهم الاستنتاجي (5 مهارات فرعية)، والفهم الناقد (4 مهارات فرعية)، والفهم التذوقي (3 مهارات فرعية)، والفهم الإبداعي (مهارة فرعية واحدة).كما توصلت الدراسة إلى ضعف مستوى المتعلمين في المهارات السابقة، وتوصلت أيضاً من خلال تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على عينة البحث الأساسية قبل التدريس وفقاً لاستراتيجية "اتقن" وبعده إلى فاعية هذه الاستراتيجية في عملية التدريس.

ودراسة محمد وصالح (2013) هدفت إلى بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة للدراسة الصباحية في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي 2011-2012 وفقاً لنموذج ماكتي وويغز Mctighe &Wiggins لمظاهر الفهم الستة. واتبع الباحثان خطوات البحث العلمي لبناء الاختبار, إذ تم جمع وتصميم فقرات الاختبار وفقاً لمجالات النظرية المعتمدة، وقد تكونت من 163 فقرة بصورته الأولية موزعة على ستة مظاهر وثلاثون مجالاً، وجرى تطبيقه على 530 طالبة. وتوصلت الدراسة إلى الدعوة لاستخدام اختبار الفهم لقياس وتنمية الفهم, نظراً لأهمية هذا الجانب العقلي في التطور الأكاديمي والشخصي والمهني للطلبة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عرض بعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، وهي تلك الدراسات التي تناولت التوافق المعرفي، وعمليات التنافر المعرفي، والدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم.

ويلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة علاقتها بمتغيرات أخرى، كما أنها تناولت مجتمعات عربية وأجنبية مختلفة، إذ كشفت نتائج الدراسات التي تناولت التوافق المعرفي ارتباطه بمتغيرات أخرى متعددة، إذ وجدت دراسة نورمان (Norman (1975 علاقة بين التوافق المعرفي العاطفي و قوة السلوك أو الاتجاه لدى الطلبة. وتوصلت أيضاً إلى أنّ الطلاب الذين وصفوا بامتلاك مستوى توافق معرفي عاطفي مرتفعاً على مقياس التوافق المعرفي العاطفي كانوا يتصرفون وفق اتجاهاتهم. أمّا دراسة ليندين (linden (1987 فقد وجدت أن التنافر غير مرتبط بالمعتقدات المتعارضة بقدر ارتباطه بالظروف البيئية المحيطة التي تلعب دوراً في ظهور التنافر وحله في الوقت نفسه. أمّا دراسة تشايكن وغاريستو(Chaiken &Garisto,1981) فقد هدفت إلى قياس التوافق المعرفي-العاطفي لدى الطلبة وعلاقته الوطيدة بظاهرة التصور الذاتي ومدى ارتباط هذه الأخيرة بالمخططات الذهنية المعرفية. بينما هدفت دراسة تشاكسل وروس (Russo & Chaxel,2010) للكشف عن التحيزات في عملية البحث والتقييم للبديل الذي يتم اختياره بعد عملية اتخاذ القرار، فقد أظهرت نتائجها وجود ثلاثة تحيزات يقوم بها الأفراد من أجل التوصل إلى التوافق، وهي: عملية التشويه المعرفي، والتعرض الانتقائي، والتصور الاختياري المتغير.

أمّا التنافر المعرفي فقد تواتر ارتباطه بالتوافق المعرفي، فهما يقعان على خط متصل من العمليات الذهنية، إلا أنّ كلاً منهما يقع في طرف، وهذا ما تم البحث عنه في دراسة إيرن (Eren (2010 والتي قامت بفحص التنافر والتوافق ما بين القيم والممارسات العملية للمعلمين حول مفاهيم التعلم والتعليم والتقييم، إضافة إلى فحص أنماط ومستويات التنافر والتوافق. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين قدّروا التعلم والتعليم البنائي على حساب التعلم والتعليم التقليدي، وأيدوا مفهوم الزيادة في الاستقلالية في عملية التعلم والتوجه نحو التقييم الأدائي على حساب التقييم التقليدي. كما توصلت أيضاً إلى وجود تنافر وتوافق ما بين مُدركات المعلمين المُستقبليين المتعلقة بالتعلم والتعليم مع مُدركاتهم المتعلقة بعملية التقييم.

كما كشفت نتائج الدراسات التي تناولت التنافر المعرفي ارتباطه بمتغيرات متعددة، فقد هدفت دراسة بيرم(Brehm (1956 إلى دراسة التغير في القرار المُتخذ بناءً على جاذبية البدائل المتوفرة، ودعمت الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه نظرية التنافر المعرفي التي تفترض أنّ الاختيار بين بديلين جذابين من الممكن أن يُسبب التنافر المعرفي خاصة عندما يمتلك الفرد أفكاراً إيجابية عن البديل

الذي لم يتم اختياره وأفكاراً سلبية حول البديل الذي تم اختياره، وهذا ما يدفع الأفراد إلى التقليل من حجم ومستوى التنافر، وذلك من خلال جمع معلومات مُتحيزة نحو البديل الذي تم اختياره. وقد أيدت دراسة فيستنجر وكارلسميث (Festinger & Carlsmith,1959) ودراسة اللحياني (2012) ما جاء في الدراسة السابقة. ومن المتغيرات التي ارتبطت بالتنافر المعرفي وتردد الجمع بينهما بكثرة هو التصور الذاتي من مثل دراسة جرهام وجونسن (2011) Graham &Jones والتي تناولت تصورات أفراد العينة عن عملية التعليم عن بُعد، ومنهم من اعتبر أن التصور الذاتي يتحكم بنوع ومستوى المخططات الذهنية والتي تؤثر بدورها في عملية التنافر بشكل عام مثل دراسة شيرمان وغوركنSherman &Gorkin,1980) ، وفي السياق نفسه، تم تناول قضية التنافر المعرفي على المستوى النفسي والشخصي من مثل دراسة ايليوت وديفين (Elliot &Devine,1994) ودراسة العتيبي (2012). أمّا دراسة تشاو وود (Chow &Wood,2001) فقد وجدت أنّ التنافر المعرفي يتأثر تبعاً لإختلاف الجندر، واختلاف السياق الثقافي للأفراد من خلال ما توصلت إليه من الاختلاف بين علامات الذكور والإناث والإختلاف بين علامات الكنديين والأمريكيين، وذلك عندما تم تطبيق اختبار التنافر المعرفي DISS لكاسيل. في حين أن دراسة جراهام (2007) Graham ودراسة أرنسون ومايلز (1959) Aronson &Mills هدفت إلى توضيح نظرية التنافر المعرفي وعلاقتها بالأخلاق، فهذه الدراسة اتفقت مع الأدب التربوي الذي يشير إلى أنّ الأفراد يشعرون بتنافر معرفي بعد عملية اتخاذ القرار الصعب، كما توصلت أيضا إلى أنّ المُعضلات الأخلاقية تُحدث مستويات مختلفة من التنافر. ودراسات امتلكت اتجاه لتقليل التنافر المعرفي من مثل دراسة لحويدك 2014 ودراسة ديس وآخرون (Dias et al, 2009)،

أمّا الدراسات التي تناولت الدافعية، فقد وجدت الباحثة أنها متوفرة بكثرة، سواءً باللغة العربية أم باللغة الأجنبية، ولاحظت مدى ارتباطها بمتغيرات متعددة مثل متغير الضبط الداخلي الذي يرتبط بشكل إيجابي بالدافعية المعرفية للتعلم، وهذا ما توصلت إليه دراسة (الديب،1991) ودراسة (قطامي،2003). ومن المتغيرات الأكثر شيوعاً التي تم التركيز عليها لمعرفة أثر الدافعية المعرفية للتعلم هو متغير التحصيل الأكاديمي، فمعظم الدراسات أشارت إلى أهمية الدافعية المعرفية في زيادة التحصيل، وبالتالي التحسن في العمليات التعليمية-التعلُمية مثل: دراسة شيا(2005) Shia وأيضاً دراسة هاردي وآخرون(Harder,et al.,2007) ودراسة أريبتامانيل وفريمان Areepattamannil (&Freeman, 2008)ودراسة رونيس وسميث Roness &Smith, (2009). أما دراسة (صبري،2005) فقد توصلت إلى وجود أثر للتفاعل بين نمط العزو واختبار دافعية الانجاز، ووجود أثر لهذا التفاعل على اختبار الدافعية المعرفية. وأمّا دراسة مونيتا

وسبادا(Moneta &Spada,2009)، فقد توصلت نتائجها إلى أنّ الدافعية الداخلية تتبنى نظرة عميقة واتجاهات إيجابية نحو استراتيجيات الدراسة، بينما الدافعية الخارجية تتبنى نظرة سطحية إلى الدراسة.

وفيما يتعلق بعمليات الفهم، فقد كشفت نتائج الدراسات المتعلقة بها مدى مناسبة استراتيجياتها التدريسية لأسلوب تعلم الطلبة، كما في دراسة جيبسون (2001) Gibson التي توصلت إلى ارتباط التعليم بالتقييم من أجل الفهم. وقد جاءت دراسة جيلان وآخرون (Geelan ,et al. 2004) لتأكيد على دور المعلم كموجه ومُيسر للفهم. وأكدت الدراسة أيضاً على أهمية اتساق أفكار الطلبة عن الفهم والنجاح مع الفهم العميق والمستويات العُليا من التفكير بقصد تحقيق النجاح. في حين توصلت دراسة ستيرلنج (2001) Sterling إلى أهمية تقييم فهم الطلبة وربط التقييم المرتبط بالفهم بعملية التخطيط. وقد وجدت الباحثة أنّ الدرسات السابقة للفهم تطرقت لتفاصيل وصفية أكثر من كونها تجريبية من مثل دراسة سميث وآخرون (Smith,et al.2001). وجاءت دراسة (محمد وصالح،2013) لبناء اختبار للفهم وفقاً لنموذج ماكتي وويغز Wiggins & Mctigheوذلك لأهمية هذا الجانب العقلي في التطور الأكاديمي، والشخصي، والمهني للطلبة كهدف رئيس لها. أمّا دراسة (مفلح،2005) ودراسة (المنتشري،2008) ودراسة (الحديبي،2013) فقد عنيت تلك الدراسات بدراسة التأثير الإيجابي لبعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، بينما ركزت دراسة (عامر،2009) على الكشف عن دور استراتيجيات الفهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة، إذ أظهرت النتائج تحسناً في الأداء.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- بما أن كثيراً من الدرسات السابقة لم تتعرض لموضوع الدراسة، فإن الحصر والاستقراء للدراسات السابقة قد وظفته الباحثة بهدف الاستفادة منها، ومن نتائجها لصالح هذه الدراسة. فبالرغم من عدم الحصول على دراسات مشابهة لموضوع الدراسة الحالية فقد تميزت عن الدراسات السابقة بالمتغيرات التي تناولتها معاً، إذ لا يوجد - في حدود علم الباحثة- دراسات عربية أو أجنبية تناولت متغيرات الدراسة الحالية معاً.
- استفادت هذه الدراسة من الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة والحالية وغيرها من الدراسات، كما تميزت الدراسة الحالية بأدواتها التي تناسبت مع مضمون البرنامج التدريبي وخصائص المرحلة العمرية المُسْتَهَدَفة في الدراسة.
- تميزت الدراسة الحالية بالمرحلة العمرية التي تناولتها وفق متغيرات الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي استخدمت في هذه الدراسة، إذ يتضمّن منهج الدراسة المتّبع، ومجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة، وعرض أدوات الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات وكيفية إعدادها، وكذلك وصف مفصل للأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة.

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة منهج البحث شبه التجريبي (Quasi experimental) في بناء البرنامج وتطبيقه؛ وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

أفراد الدراسة:

تمّ تطبيق الدراسة على (60) طالب من طلاب الصّف الخامس الأساسي بمدارس الشهيد وصفي التل في عمّان، إذ تمّ اختيار هذه المدرسة بشكل قصدي بسبب التعاون والتسهيلات التي قدمتها إدارة المدرسة، وقد تمّ التطبيق العملي للبرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014، وتمّ اختيار صفين من أصل ثلاثة صفوف من الخامس الأساسي بشكل عشوائي وتحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بشكل عشوائي أيضاً، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والضابطة)

	تجريبية	ضابطة	المجموع
الصف الخامس الأساسي	**30**	**30**	**60**

تمّ اختيار مجموعة تجريبية يتم تطبيق البرنامج عليها (30) طالباً، ومجموعة ضابطة لم يتم تطبيق البرنامج عليها (30) طالباً.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيقاً لأهدافها تم بناء عدد من الأدوات وهي: مقياس التنافر المعرفي، ومقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، ومقياس عمليات الفهم.

أولاً: مقياس عمليات التنافر المعرفي:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تقصي أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي، وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي لمنطقة عمان، عملت الباحثة ببناء أداة لقياس عمليات التنافر المعرفي وفق الخطوات التالية:

1. مراجعة الأدب النظري التربوي المتعلق بالتنافر المعرفي، بهدف التعرف إلى عملياته، وذلك بالاطلاع على النظريات التي فسّرت عملية التنافر المعرفي، وبشكل خاص النظريات الكلاسيكية في التنافر التي ركزّت على دورها في تغيير الاتجاهات والمعتقدات مثل دراسات فيستنجر (Festinger &Carlsmith,1959). ودورها في زيادة المعالجة الذهنية للمخططات المعرفية المُخزنة، إضافة إلى البحوث التي ارتبطت بالجانب الأخلاقي وأثره في التغيير الإجتماعي في المجتمعات مثل دراسة (Rabin,1994)، ودراسة (Graham,2007)، وبالاستناد إلى خصائص الفئة المُسْتهَدَفة وأهداف الدراسة وأسئلتها، تم بناء هذا المقياس.
2. الإطلاع على العديد من المقاييس الخاصة بعمليات التنافر المعرفي من مثل اختبار التنافر المعرفي (DISS) Dissonance Test، ومن ثم تعريف المقياس المُراد بناؤه إجرائياً. (Cassel, 2000)
3. أعدت الباحثة تجمع من الفقرات والذي تكون من (44) فقرة، وعرضه على مجموعة من المُحكّمين ملحق (1) في مجال علم النفس التربوي "التعلُّم والنمو" و"القياس والتقويم"؛ وذلك لتحكيمه وإبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة الفقرات، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وفقاً لما أبدوه من ملاحظات. كما تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية مكّونة من (20) طالباً من طلبة الصف الخامس الأساسي خارج العينة الرئيسة لهذه الدراسة، من أجل الوقوف على وضوح التعليمات الخاصة بطريقة الإجابة، ومدى ملاءمة المقياس للطلبة، وفهمهم لفقراته، وبناءً على استجابة الطلبة للمقياس تم اعتماد المقياس.
4. تم تصحيح المقياس الذي دُرّج وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ، وقد تم إعطاء الأوزان الآتية مقابل كل تدريج(5، 4، 3، 2،1)، وبذلك تتراوح العلامات على المقياس من (44-220) في حالة الفقرات الإيجابية، وفي حالة الفقرات السلبية يتم عكس التدريج ليصبح (1، 2، 3، 4، 5).

صدق المقياس

1. الصدق الظاهري:

تمّ التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على لجنة من المحكّمين المختصين في مجال علم النفس التربوي "النمو والتعلُّم" و"القياس والتقويم"، ويوضح الملحق (1) أسماءهم ومكان عملهم، وذلك للوقوف على مدى تمثيل الفقرات لبُعد التنافر المعرفي، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، إضافة لملاءمة الفقرات للمرحلة العمرية المُسْتهَدَفة في الدراسة، وبناءً على ملاحظاتهم تمّ إعادة صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع الفئة العمرية، وتعديل الفقرات بناءً على ما سبق، وقد تم اعتماد الفقرات التي اتفق 80% فأكثر عليها من المحكّمين.

2. الصدق العاملي لمقياس التنافر المعرفي:

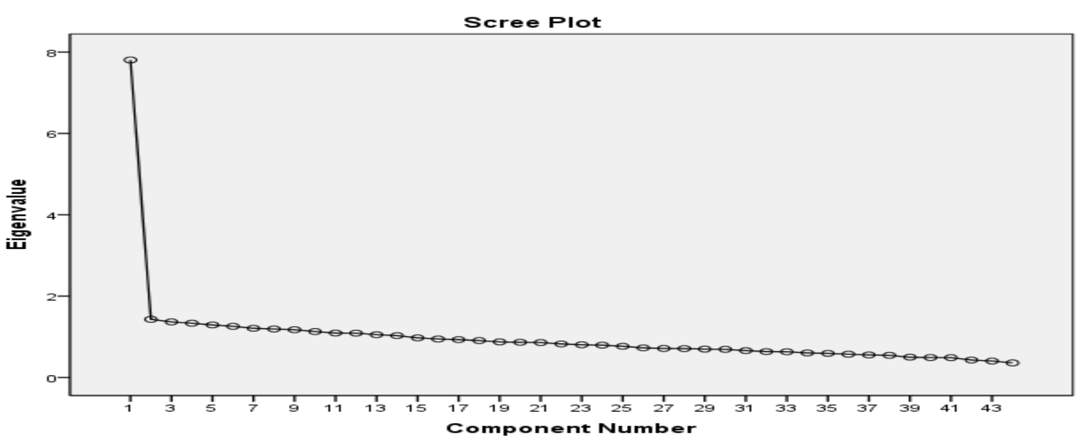
بغرض المباشرة بالتحليل العاملي لمقياس عمليات التنافر المعرفي، تم التحقق من ملاءمة حجم العيّنة، من خلال إجراء اختبار كفاية عدد أفراد العينة KMO index Kaiser-M، وجاءت نتيجة اختبار كفاية عدد أفراد العينة KMO(0.834)، حيث تعبر هذه القيمة عن تحقق شرط كفاية حجم العينة. وتم التحقق من الصدق العاملي للمقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي وذلك للتحقق من توفر أحادية البعد (أي أنه يقيس سمة واحدة فقط)في الأداء على المقياس الذي تم تطويره، وقد جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لاستخراج نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة المُكونات الرئيسية لاستجابات المفحوصين، على فقرات مقياس التنافر المعرفي والمكون (44) فقرة، حيث جرى استخراج قيم الجذور الكامنة للعوامل المتحققة عليها، إضافة إلى نسب التباين المُفسّر لكل عامل من العوامل، وجرى التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax- Rotation) للعوامل التي كانت قيمة الجذر الكامن لها أكبر من الواحد. ويبين الجدول (2) نتائج التحليل العاملي للإجابات على مقياس التنافر المعرفي:

جدول (2)

نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الرئيسة والتدوير المتعامد للأداء على مقياس التنافر المعرفي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة %	نسبة التباين التراكمية %
1	7.805	17.739	17.739
2	1.430	3.249	20.989
3	1.366	3.105	24.094
4	1.334	3.032	27.126
5	1.291	2.935	30.061
6	1.258	2.858	32.919

يُلاحظ من الجدول (2) أن هنالك ستة عوامل كانت الجذور الكامنة لها تزيد عن الواحد الصحيح، إذ إنّ العامل الأول فسّر ما نسبته (17.739%) من التباين للأداء على المقياس وهذه النسبة زادت عن (17%) من التباين الكلي، كما يُلاحظ أنّ نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن الثاني للعامل الثاني بلغت (5.458) ضعفاً، وهي نسبة كبيرة تزيد عن ضعفين؛ الأمر الذي يشير إلى أُحادية البعد في مقياس عمليات التنافر المعرفي.



شكل رقم (1)

التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل التي تفسر الأداء على مقياس عمليات التنافر المعرفي

يُلاحظ من الشكل (1) أنّ مقدار الميل بين العامل الأول والعامل الثاني كان كبيراً جداً إذا ما قُورن بالميل بين العامل الثاني والعامل الثالث، ثم بقاء الميل بعد ذلك متقارباً بين العوامل الباقية، الأمر الذي يشير إلى تجمع فقرات هذا المقياس لتشكل بُعداً واحداً فقط.

الجدول (3)

قيم معاملات التشبع الخاصة بكل فقرة من فقرات مقياس عمليات التنافر المعرفي مع البُعد الذي تشكله فقرات المقياس

رقم الفقرة		العامل	معامل التشبع
1	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.516
2	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.503
3	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.337
4	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.804
5	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.401
6	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.468
7	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.201
8	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.599
9	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.354
10	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.412
11	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.609
12	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.445
13	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.489
14	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.567
15	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.190
16	<---	عمليات التنافر	0.320

	المعرفي		
0.432	عمليات التنافر المعرفي	<---	17
0.375	عمليات التنافر المعرفي	<---	18
0.651	عمليات التنافر المعرفي	<---	19
0.515	عمليات التنافر المعرفي	<---	20
0.331	عمليات التنافر المعرفي	<---	21
0.427	عمليات التنافر المعرفي	<---	22
0.443	عمليات التنافر المعرفي	<---	23
0.516	عمليات التنافر المعرفي	<---	24
0.503	عمليات التنافر المعرفي	<---	25
0.337	عمليات التنافر المعرفي	<---	26
0.804	عمليات التنافر المعرفي	<---	27
0.401	عمليات التنافر المعرفي	<---	28
0.201	عمليات التنافر المعرفي	<---	29
0.384	عمليات التنافر المعرفي	<---	30
0.599	عمليات التنافر المعرفي	<---	31
0.210	عمليات التنافر المعرفي	<---	32
0.412	عمليات التنافر المعرفي	<---	33
0.609	عمليات التنافر المعرفي	<---	34
0.445	عمليات التنافر المعرفي	<---	35
0.489	عمليات التنافر المعرفي	<---	36

37	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.190
38	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.494
39	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.320
40	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.621
41	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.532
42	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.556
43	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.678
44	<---	عمليات التنافر المعرفي	0.654

يتضح من نتائج الجدول (3) أن جميع قيم التشبع التي تم التوصل إليها لم تقل قيمتها عن (0.30) باستثناء الفقرات التي تم حذفها من المقياس وهي الفقرات ذات الأرقام (37،32،15،29،7) الأمر الذي يُشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى مناسب من الصدق العاملي.

كما تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع مجموع الدرجات الكلي على المقياس، ويوضح الجدول(4) معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع مجموع الدرجات على المقياس ككل.

الجدول (4)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس عمليات التنافر المعرفي مع الدرجة الكُلية على المقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.546
2	0.601
3	0.637
4	0.703
5	0.601
6	0.566
8	0.679
9	0.654

0.513	10
0.709	11
0.542	12
0.689	13
0.657	14
0.420	16
0.572	17
0.675	18
0.623	19
0.546	20
0.431	21
0.527	22
0.543	23
0.563	24
0.453	25
0.454	26
0.565	27
0.623	28
0.567	30
0.653	31
0.562	33
0.763	34
0.562	35
0.654	36
0.543	38
0.544	39
0.646	40
0.655	41
0.647	42
0.713	43
0.601	44

ويلاحظ من الجدول(4) أنُ معاملات الارتباط تراوحت بين (0.420 - 0.763) الأمر الذي يشير إلى إسهام كل فقرة من فقرات المقياس في الدرجة الكلية بشكل جيد.

ثبات مقياس التنافر المعرفي

تم استخراج الاتساق الداخلي لمقياس التنافر المعرفي وفقاً لإجابات أفراد خارج عينة الدراسة البالغ عددهم (500) طالباً، باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا(Cronbach's Alpha)، وقد كانت قيمة معامل الثبات(0.856) للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيمة مناسبة لغايات الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تقصي أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي لمنطقة عمان، طوّرت الباحثة أداة لقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وفق الخطوات التالية:

1- مراجعة الأدب النظري التربوي المتعلق بالدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، بهدف التعرف إليها، وذلك بالاطلاع على العديد من النظريات التي فسّرت الدافعية المعرفية وبشكل خاص وجهة نظر ديساي Deci في الدافعية الداخلية والذي ركزّ على شروط معينة لها وهي: توافر أسباب النجاح في المهمة، التأكد من توفر المهارات الأساسية اللازمة للأداء، شعور المُتعلم بالمقدرة العالية، وإمكانية إنجاز المهمة التحصيلية بنجاح، امتلاك المتعلم أفكار عن كفاءته الذاتية العالية، شعور المُتعلم بالمقدرة والاختيار الحر لتوجيه نشاطه (مطر،2010)، إضافة إلى البحوث المرتبطة بهذا الجانب، وبالاستناد إلى خصائص الفئة المُسْتهَدَفة وأهداف الدراسة وأسئلتها، تم بناء هذا المقياس.

2- الاطلاع على العديد من المقاييس الخاصة بالدافعية الداخلية المعرفية للتعلم من مثل مقياس الدافعية الأكاديمية The Academic Motivation Scale (AMS) (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, Vallieres, 1992)، واختبار الدافعية المعرفية (صبري، 2005) ومن ثم تعريف المقياس المُراد بناؤه تعريفه إجرائياً.

3- قامت الباحثة بإعداد تجمع من الفقرات تكون من(25)فقرة، وعرضه على مجموعة من المحكّمين ملحق (1) في مجال علم النفس التربوي "التعلُّم والنمو" و"القياس والتقويم"؛ وذلك لتحكيمه وإبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة الفقرات، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وفقاً لما أبدوه من اقتراحات. كما وتم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية مكّونة من (20) طالباً من طلبة الصف الخامس الأساسي خارج العينة الرئيسة لهذه الدراسة، من أجل الوقوف على وضوح التعليمات الخاصة بطريقة الإجابة، ومدى ملاءمة المقياس للطلبة وفهمهم لفقراته، وبناءً على استجابة الطلبة للمقياس تم اعتماد المقياس.

4- تم تصحيح المقياس الذي دُرّج وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ، وقد تم إعطاء الأوزان الآتية مقابل كل تدريج(5، 4، 3، 2،1)، وبذلك تتراوح العلامات على المقياس من (25-125) في حالة الفقرات الإيجابية، وفي حالة الفقرات السلبية يتم عكس التدريج ليصبح (1، 2، 3، 4، 5).

صدق المقياس

1- الصدق الظاهري:

تمّ التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على لجنة من المحكّمين المختصين في مجال علم النفس التربوي "النمو والتعلُّم" و"القياس والتقويم"، ويوضح الملحق (1) أسماءهم ومكان عملهم، وذلك للوقوف على مدى تمثيل الفقرات لبُعد الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، إضافة لملاءمة الفقرات للمرحلة العمرية المُسْتهْدَفة في الدراسة، وبناءً على ملاحظاتهم تمّ إعادة صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع الفئة العمرية، وتعديل الفقرات بناءً على ما سبق، وقد تم اعتماد الفقرات التي اتفق 80% فأكثر عليها من المحكّمين.

2- **الصدق العاملي لمقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم**

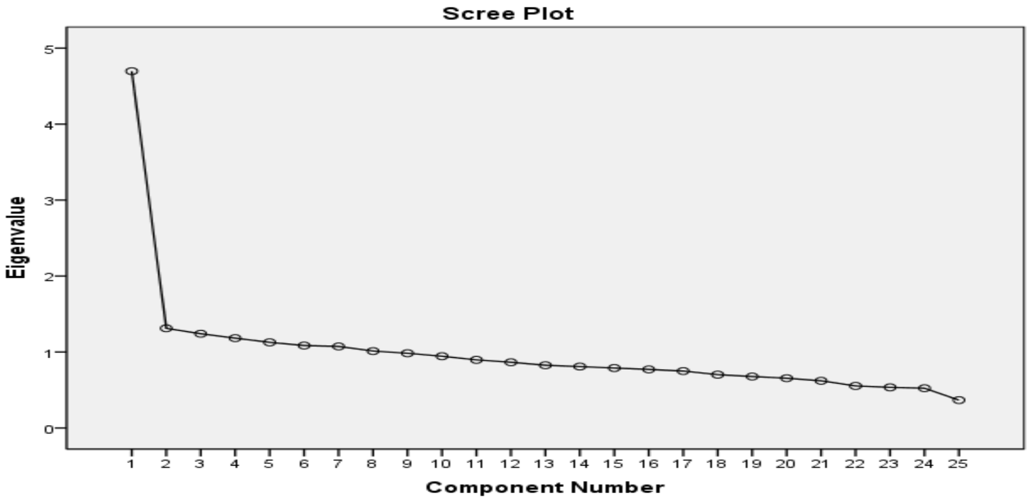
بغرض المباشرة بالتحليل العاملي لمقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، تم التحقق من ملاءمة حجم العيّنة، من خلال إجراء اختبار كفاية عدد أفراد العينة-KMO index Kaiser-Mayer Olkin، حيث طبّق المقياس على (500) طالب، وجاءت نتيجة اختبار كفاية عدد أفراد العينة KMO (0.847)، إذ تعبر هذه القيمة عن تحقق شرط كفاية حجم العينة. وتم التحقق من الصدق العاملي للمقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي؛ وذلك للتحقق من توفر أحادية البعد(أي أنه يقيس سمة واحدة فقط(في الأداء على المقياس الذي تم تطويره، وقد جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)لاستخراج نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة المُكونات الرئيسة لاستجابات المفحوصين، على فقرات مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، والمكون (25) فقرة، إذ جرى استخراج قيم الجذور الكامنة للعوامل المتحققة عليها، بالإضافة إلى نسب التباين المُفسّر لكل عامل من العوامل، وجرى التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax- Rotation) للعوامل التي كانت قيمة الجذر الكامن لها أكبر من الواحد. ويبين الجدول(5) نتائج التحليل العاملي للإجابات على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم.

الجدول (5)

نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الرئيسة والتدوير المتعامد للأداء على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة %	نسبة التباين التراكمية %
1	5.887	24.530	24.530
2	1.383	5.762	30.292
3	1.201	5.005	35.296
4	1.106	4.610	39.906
5	1.064	4.434	44.340
6	1.026	4.277	48.617

يُلاحظ من الجدول(5)أن هناك ستة عوامل كانت الجذور الكامنة لها تزيد عن الواحد الصحيح، وأن العامل الأول فسر ما نسبته(24.530% من التباين للأداء على مقياس الدافعية، وهذه النسبة زادت عن(24%)من التباين المفسر، كما يُلاحظ أن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن الثاني للعامل الثاني بلغت(5.762)الضعف، وهي نسبة كبيرة تزيد عن ضعفين، الأمر الذي يُشير إلى تجمع فقرات هذا المقياس في بُعد واحد فقط. كما ويبين الشكل (2)التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي لمقياس الدافعية.



شكل (2)

التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل التي تفسر الأداء على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم

يُلاحظ من الشكل (2) أن مقدار الميل بين العامل الأول والعامل الثاني كان كبيراً جداً إذا ما قُورن بالميل بين العامل الثاني والعامل الثالث، ثم بقاء الميل بعد ذلك متقارباً بين العوامل الباقية؛ ممَا يُشير إلى أُحادية البُعد في مقياس الدافعية الداخلية للتعلم.

الجدول (6)

معاملات التشبع الخاصة بكل فقرة من فقرات مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم مع البُعد الذي تشكله فقرات المقياس

رقم الفقرة		العامل	معامل التشبع
1	<---	الدافعية الداخلية المعرفية	0.516
2	<---	الدافعية الداخلية المعرفية	0.503
3	<---	الدافعية الداخلية المعرفية	0.337
4	<---	الدافعية الداخلية المعرفية	0.804
5	<---	الدافعية الداخلية المعرفية	0.401
6	<---	الدافعية الداخلية المعرفية	0.468

0.384	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	7
0.599	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	8
0.231	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	9
0.412	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	10
0.609	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	11
0.445	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	12
0.489	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	13
0.567	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	14
0.494	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	15
0.320	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	16
0.432	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	17
0.375	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	18
0.651	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	19
0.515	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	20
0.210	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	21
0.427	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	22
0.443	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	23
0.564	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	24
0. 637	الدافعية الداخلية المعرفية	<---	25

يتضح من نتائج الجدول(6) أن جميع قيم التشبع التي تم التوصل إليها لم تقل قيمتها عن (0.30) باستثناء فقرتين، هما (9، 21) وقد تم حذف هاتين الفقرتين- وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى مناسب من الصدق العاملي.

كما تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على المقياس، كما يوضح ذلك الجدول (7).

جدول (7)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم مع الدرجة الكلية على المقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0.613
2	0.504
3	0.534
4	0.703
5	0.506
6	0.578
7	0.584
8	0.596
10	0.512
11	0.409
12	0.449
13	0.589
14	0.667
15	0.594
16	0.420
17	0.442
18	0.375
19	0.551
20	0.515
22	0.428
23	0.449
24	0.568
25	0.636

ويلاحظ من الجدول السابق أنُ معاملات الارتباط تراوحت بين (0.409- 0.703) مما يشير إلى إسهام كل عبارة من عبارات المقياس في الدرجة الكلية بشكل جيد.

ثبات مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم

تم استخراج الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وفقاً لإجابات أفراد خارج عينة الدراسة والبالغ عددهم (500) طالب، باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach's Alpha)، وقد كانت قيمة معامل الثبات لمقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم مقبولة، إذ بلغت (0.867) للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم مناسبة لغايات الدراسة.

ثالثاً: مقياس عمليات الفهم

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تقصي أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي، وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي لمنطقة عمان، قامت الباحثة ببناء أداة لقياس عمليات الفهم وفق الخطوات التالية:

1- مراجعة الأدب النظري التربوي المتعلق بعمليات الفهم، بهدف التعرف إليها، وذلك بالاطلاع على العديد من النظريات التي تناولت موضوع الفهم وبشكل خاص النظرية البنائية، التي تركز على الأنشطة البنائية المعرفية للمتعلم وذلك تحقيقاً للفهم، وتفترض هذه النظرية بأنه حتى تكون المعرفة وظيفية لا بُدّ من أن يتم تطبيقها في الحياة العملية الواقعية، وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى تحقيق الفهم المعرفي.(قطامي،2013) إضافة إلى البحوث المرتبطة بهذا الجانب، وبالاستناد إلى خصائص الفئة المُسْتهَدَفة وأهداف الدراسة وأسئلتها، تم بناء هذا المقياس.

2- الاطلاع على العديد من المقاييس الخاصة بعمليات الفهم من مثل اختبار الفهم (محمد وصالح،2013) ومن ثم تعريف المقياس المُراد بناؤه تعريفاً إجرائياً.

3- قامت الباحثة بإعداد جميع فقرات المقياس الذي تكون من (50) فقرة، وعرضه على مجموعة من المحكّمين ملحق (1) في مجال علم النفس التربوي "التعلُّم والنمو" و"القياس والتقويم"؛ وذلك لتحكيمه وإبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة الفقرات، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وفقاً لما أبدوه من ملاحظات. كما وتم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية مكّونة من (20) طالباً من طلبة الصف الخامس الأساسي خارج العينة الرئيسة لهذه الدراسة، من أجل الوقوف على وضوح التعليمات الخاصة بطريقة الإجابة، ومدى ملاءمة المقياس للطلبة وفهمهم لفقراته، وبناءً على استجابة الطلبة للمقياس تم اعتماد المقياس.

4- تم تصحيح المقياس الذي دُرّج وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ، وقد تم إعطاء الأوزان الآتية مقابل كل تدريج (5، 4، 3، 2،1)،وبذلك تتراوح العلامات على المقياس من (55-275) في حالة الفقرات الإيجابية، وفي حالة الفقرات السلبية يتم عكس التدريج ليصبح (1، 2، 3، 4، 5).

صدق المقياس

1- الصدق الظاهري

تمّ التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على لجنة من المحكّمين المختصين في مجال علم النفس التربوي "النمو والتعلُّم" و"القياس والتقويم"، ويوضح الملحق (1) أسماءهم ومكان عملهم، وذلك للوقوف على مدى تمثيل الفقرات لبُعد الفهم ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، إضافة لملاءمة الفقرات للمرحلة العمرية المُستَهدَفة في الدراسة، وبناءً على ملاحظاتهم تمّ إعادة صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع الفئة العمرية، وتعديل الفقرات بناءً على ما سبق، وقد تم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها 80% فأكثر من المحكّمين.

2- الصدق العاملي لمقياس عمليات الفهم

بغرض المباشرة بالتحليل العاملي لمقياس عمليات الفهم، تم التحقق من ملاءمة حجم العيّنة، من خلال إجراء اختبار كفاية عدد أفراد العينة KMO index Kaiser-Mayer-Olkin، حيث طبّق المقياس على(500) طالب، وجاءت نتيجة اختبار كفاية عدد أفراد العينة KMO(0.899)، حيث تعبر هذه القيمة عن تحقق شرط كفاية حجم العينة. وتم التحقق من الصدق العاملي للمقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك للتحقق من توفر أحادية البعد(أي أنه يقيس سمة واحدة فقط(في الأداء على المقياس الذي تم تطويره، وقد جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لاستخراج نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة المُكونات الرئيسية لاستجابات المفحوصين، على فقرات مقياس عمليات الفهم، والمكون (50) فقرة، ثم جرى استخراج قيم الجذور الكامنة للعوامل المتحققة عليها، بالإضافة إلى نسب التباين المُفسّر لكل عامل من العوامل، وجرى التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax-Rotation) للعوامل التي كانت قيمة الجذر الكامن لها أكبر من الواحد. ويبين الجدول(8) نتائج التحليل العاملي للإجابات على مقياس عمليات الفهم.

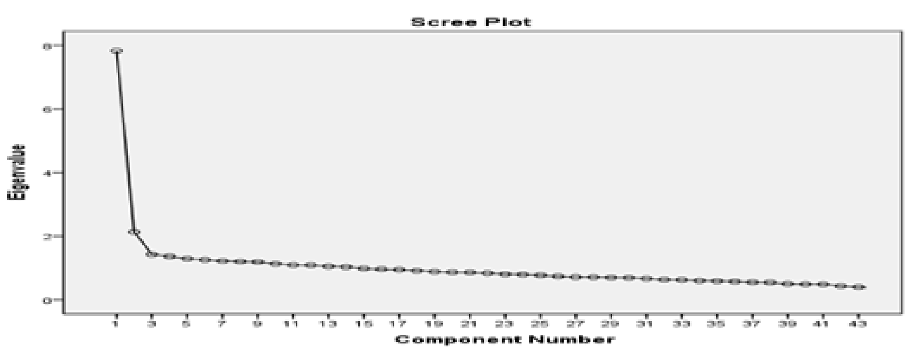
الجدول (8)

نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الرئيسة والتدوير المتعامد للأداء على مقياس عمليات الفهم

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة %	نسبة التباين التراكمية %
1	3.454	13.817	13.817
2	1.160	4.638	18.456
3	1.122	4.488	22.944
4	1.089	4.357	27.300
5	1.065	4.262	31.562
6	1.051	4.203	35.765
7	1.035	4.138	39.903
8	1.015	4.059	43.962

يُلاحظ من الجدول(8) أن هناك ثمانية عوامل يزيد الجذر الكامن لها عن واحد صحيح، وأنّ العامل الأول فسر ما نسبته (13.817%) من التباين للأداء على مقياس الفهم، كما يُلاحظ أنّ نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن الثاني للعامل الثاني بلغت (4.638) الضعف، وهي نسبة تزيد عن ضعفين، الأمر الذي يشير إلى أُحادية البُعد في مقياس عمليات الفهم.

كما ويبين الشكل(3) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي لهذا المقياس.



شكل (3)

التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل التي تفسّر الأداء على مقياس عمليات الفهم

يلاحظ من الشكل (3) أن مقدار الميل بين العامل الأول والعامل الثاني كان كبيراً جداً إذا ما قُورن بالميل بين العامل الثاني والثالث، ثم بقاء الميل بعد ذلك متقارباً بين العوامل الباقية، ممَا يشير إلى تجمع فقرات هذا المقياس في بعد واحد فقط.

الجدول (9)

معاملات التشبع الخاصة بكل فقرة من فقرات مقياس عمليات الفهم مع البُعد الذي تشكله فقرات المقياس

رقم الفقرة		العامل	معامل التشبع
1	<---	عمليات الفهم	0.540
2	<---	عمليات الفهم	0.585
3	<---	عمليات الفهم	0.522
4	<---	عمليات الفهم	0.506
5	<---	عمليات الفهم	0.587
6	<---	عمليات الفهم	0.636
7	<---	عمليات الفهم	0.224
8	<---	عمليات الفهم	0.613
9	<---	عمليات الفهم	0.556
10	<---	عمليات الفهم	0.649
11	<---	عمليات الفهم	0.567
12	<---	عمليات الفهم	0.658
13	<---	عمليات الفهم	0.435
14	<---	عمليات الفهم	0.443
15	<---	عمليات الفهم	0.639
16	<---	عمليات الفهم	0.591
17	<---	عمليات الفهم	0.703
18	<---	عمليات الفهم	0.656
19	<---	عمليات الفهم	0.463
20	<---	عمليات الفهم	0.231
21	<---	عمليات الفهم	0.435
22	<---	عمليات الفهم	0.550
23	<---	عمليات الفهم	0.616
24	<---	عمليات الفهم	0.509
25	<---	عمليات الفهم	0.564
26	<---	عمليات الفهم	0.615
27	<---	عمليات الفهم	0.568
28	<---	عمليات الفهم	0.180
29	<---	عمليات الفهم	0.473
30	<---	عمليات الفهم	0.526
31	<---	عمليات الفهم	0.632

0.597	عمليات الفهم	<---	32
0.727	عمليات الفهم	<---	33
0.458	عمليات الفهم	<---	34
0.524	عمليات الفهم	<---	35
0.470	عمليات الفهم	<---	36
0.461	عمليات الفهم	<---	37
0.543	عمليات الفهم	<---	38
0.602	عمليات الفهم	<---	39
0.561	عمليات الفهم	<---	40
0.642	عمليات الفهم	<---	41
0.621	عمليات الفهم	<---	42
0.574	عمليات الفهم	<---	43
0.578	عمليات الفهم	<---	44
0.486	عمليات الفهم	<---	45
0.641	عمليات الفهم	<---	46
0.594	عمليات الفهم	<---	47
0.497	عمليات الفهم	<---	48
0.548	عمليات الفهم	<---	49

يتضح من نتائج الجدول(9)أن جميع قيم التشبع التي تم التوصل إليها لم تقل قيمتها عن (0.30) باستثناء الفقرات (7، 20، 28، 50) وهذا يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بمستوى مناسب من الصدق العاملي، وقد تم حذف الفقرات التي تقل قيم تشبعها عن (0.30).

كما تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع مجموع الدرجات الكلي على المقياس، ويوضح الجدول(10) معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع مجموع الدرجات على المقياس ككل.

جدول (10)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس عمليات الفهم مع الدرجة الكُلية على المقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.545
2	0.578
3	0.624
4	0.605
5	0.487
6	0.532
8	0.518
9	0.656
10	0.643
11	0.564
12	0.658
13	0.538
14	0.644
15	0.539
16	0.575
17	0.723
18	0.556
19	0.663
21	0.435
22	0.450
23	0.616
24	0.609
25	0.664
26	0.515
27	0.567
29	0.474
30	0.526
31	0.532
32	0.697
33	0.727
34	0.458
35	0.524
36	0.670
37	0.441
38	0.534
39	0.622

0.661	40
0.542	41
0.521	42
0.553	43
0.533	44
0.432	45
0.541	46
0.564	47
0.454	48
0.532	49

ويلاحظ من الجدول(10)أنُ معاملات الارتباط تراوحت بين (0.435 -0.727) ممّا يَشير إلى إسهام كل فقرة من فقرات المقياس في الدرجة الكلية بشكل جيد.

ثبات مقياس عمليات الفهم

تم استخراج الاتساق الداخلي لمقياس عمليات الفهم وفقاً لإجابات أفراد خارج عينة الدراسة والبالغ عددهم (500) طالبٍ، باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach's Alpha)، وقد كانت قيمة معامل الثبات لمقياس عمليات الفهم مقبولة، إذ بلغت (0.925) للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيمة مناسبة لغايات الدراسة.

رابعاً: البرنامج التدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر، وذلك بالاعتماد على النظريات الاجتماعية والتربوية والتي تناولت موضوع التوافق المعرفي من خلال أثره في إحداث التغيرات الثقافية والأخلاقية للمجتمع، ومن خلال البحث وإلقاء الضوء على عدد من الشخصيات المشهورة، والتي يُرى أنها شخصيات حققت التوافق المعرفي بعد المرور بسلسلة من عمليات التنافر المعرفي، ويهدف البرنامج إلى خفض عمليات التنافر المعرفي، وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي لمنطقة عمان، وذلك من خلال تدريبهم على عمليات التنافر المعرفي والدافعية الداخلية المعرفية وعمليات الفهم.

وقد تم الاستناد إلى نموذج شوارتز كعمليات للتوافق المعرفي والذي يتكون من المهارات التالية: مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير الناقد، مهارة حل المشكلات، مهارة صنع واتخاذ القرار. وقد جرى إخضاع هذه المهارات إلى الدراسة والتحليل بغرض التوصل إلى الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف المطلوبة منها، ومناسبة ذلك مع الفئة العمرية المُسْتهَدَفة في الدراسة.

النظرية التي يستند إليها البرنامج

يستند البرنامج التدريبي إلى نظرية التوافق المعرفي لفيستنجر والتي تعدّ إحدى نظريات الدافعية المعرفية، والتي تقوم على افتراض رئيس وهو أنّ هناك علاقات بين عناصر يطمح الفرد إليها من أجل إيجاد التوازن بينها عن طريق تحقيق الانسجام بين المعرفة والسلوك(قطامي،2005).

- **أهداف البرنامج**

- الهدف العام من البرنامج:

خفض عمليات التنافر المعرفي، وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، وعمليات الفهم بالاستناد إلى التوافق المعرفي لدى فيستنجر.

- الأهداف الخاصة:

يهدف البرنامج بشكل خاص إلى تنمية المهارات التالية:

- التعريف بالمشكلة.
- فهم المشكلة.
- تحديد متطلبات لحل المشكلة.
- حل المشكلة بمرونة.
- التقييم.
- البحث والتقصي.
- إزالة التشوه المعرفي.
- الكل والجزء.
- الإبداع.
- تحدي الفكرة السائدة.
- مُدخلات عشوائية.
- التخطيط بمهارة.
- التفسير السببي والتنبؤ.
- الاستنتاج.
- اتخاذ القرارات المُثلى.

- **تطبيق البرنامج:**

تمّ التطبيق الكامل للبرنامج التدريبي من قبل الباحثة بنفسها للتأكد من صدق الإجراءات، وذلك على طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس الشهيد وصفي التل في عمّان، على عينة تجريبية مكونة من (30) طالباً وعينة ضابطة كذلك (30) طالباً، بعد أن تم عرضه على مجموعة من المحكمين- ملحق (2) - وتمّ توضيح طريقة التطبيق وأدوار كل من المُدربة -الباحثة- والطلبة في كل جلسة، كما تكوّن البرنامج من (23) جلسة مدة كل جلسة 45 دقيقة، وبمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً تقريباً، ولمدة شهرين.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

في ضوء النظرية المعرفية تم تطبيق الاستراتيجيات التالية في برنامج التوافق المعرفي:

- **النمذجة:**

قيام المُدرب كنموذج بإبراز الخطوات والسلوكيات المختلفة والمهارات العقلية، وذلك بممارسة المهارات موضع التدريب أمام المتدربين معتمداً في ذلك على التفكير بصوت عالٍ، حيث يتظاهر بأنه يفكر بصوت مسموع أمامهم، ويوجه نفسه لفظياً ليُعبر عما يدور في ذهنه وممارسة المعلم لاستراتيجيات التفكير المتعدد، وهذا يؤثر إيجاباً على إدراك المتدربين، ومساعدتهم على تنمية وعيهم بتفكيرهم (أبو نيان،2001).

- **استراتيجية المناقشة والحوار:**

في هذه الاستراتيجية يقوم المُدرب بتشجيع المتدربين على طرح أفكارهم ووجهات النظر الخاصة بهم واحترام أفكار الآخرين ووجهات نظرهم المختلفة.

- **استراتيجية لعب الدور:**

تقوم هذه الاستراتيجية على القيام بأداء إرادي في زمان ومكان محددين وفق قواعد وأُصول معروفة، ويختار فيها المتدربون الأدوار التي يودون تأديتها، وقد يرافق الممارسة شيء من التوتر والوعي باختلافها عن واقع الحياة، وأنها تتضمن مواقف يُراد فهمها واستبصارها (قطامي وآخرون،2002).

- **التخيل:**

هو عملية ذهنية يتم من خلالها تركيب وتفاعل بين الصور العقلية المتكونة من خلال التعرض للخبرات و مكونات الذاكرة والإدراك، مما ينتج عنه بنى معرفية جديدة يتم التعبير عنها بالرسم أو المناقشة الشفوية (جالبين،1993).

▪ العصف الذهني:

واحدة من الاستراتيجيات والتي تعمل على تحفيز التفكير والإبداع من خلال المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاها أفراد المجموعة بإشراف رئيس لهم على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي تلقائي حرّ وفي مناخ منفتح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلول لمشكلة محددة بشكل مُسبق، ومن ثم غربلة الأفكار واختيار الحل المناسب منها، ويتم ذلك بعدة جلسات وذلك بقصد زيادة عمليات المعالجة الذهنية وتعمقها(العتوم وآخرون،2011).

▪ استراتيجية جدول التساؤل الذاتي KWL:

تقوم على استغلال المعرفة السابقة للمتعلم، وطرح أسئلة بخصوص ما يعرفه حول موضوع معين، فهي استراتيجية تمهيدية تزود المتعلم بتذكر ما يعرفه حول الموضوع، ويلاحظ ما يريد معرفته، ثم تسجيل ما تعلمه، إذ إنّها استراتيجية تعليمية تسير وفق خطوات منظمة تعتمد على استدعاء معارف المتعلم السابقة وإطلاق رغبته في الإستزادة من المعلومات ثم الوعي بما تعلمه (قطامي،2013).

▪ التعلُّم في مجموعات:

ويكون العمل ضمن مجموعات صغيرة لتحقيق هدف ما، وهناك دور معين لكل عضو ضمن المجموعة.

▪ استراتيجية الخطوات الخمس الذكية SQ3R:

هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ حيث تقود المتعلمين إلى مجموعة من الخطوات الدقيقة المحددة التي يتفاعلون عبرها مع النص موضوع القراءة، مما يُنتج عنه تحقيق مستويات عُليا من الفهم. وتتكون من خمس فنيات تدريسية: المسح، سؤال، القراءة، تسميع، مراجعة (Ruthus, 2002).

▪ حل المشكلة:

هي استراتيجية تعليمية تبدأ باستثارة تفكير المتعلم، بوجود مشكلة ما تستدعي التفكير، والبحث عن حلٍّ لها وفق خطوات علمية، من خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية، يكتسب المتعلمون من خلالها مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات العملية والاتجاهات المرغوب فيها، وهي ضرورية إذ يجب على المتعلمين أن يكتسبوا المهارات اللازمة لحل المشكلات لأن إعدادهم للحياة التي يحيونها والحياة المستقبلية لا تحتاج فقط إلى المعارف والمهارات العملية كي يواجهوا الحياة بمتغيراتها وحركتها السريعة ومواقفها الجديدة المتجددة، بل لا بُدّ لهم من اكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة ومواقف جديدة لم تمرّ بخبراتهم من قبل ولم يتعرضوا لها (جروان،2005).

▪ **استراتيجية الخريطة العقلية:**

هي استراتيجية تعتمد على رسم مخطط للموضوع التعليمي يقوم المتعلم به عادةً، يحتوي على علاقات جديدة يبنيها من خلال المهارات والروابط الجديدة، قد تُقدم ناقصة من قِبل المعلم ويطلب من المُتعلم إكمالها، وكل متعلم له الخريطة الخاصة به، ولا تُستعمل إلا من قِبله(قطامي،2013).

خصائص البرنامج التدريبي:

- يستند إلى نظرية التوافق المعرفي لدى فيستنجر.
- يهدف إلى خفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم.
- يتحدد فيه دور كل من المٌدَرّب والمتدرب.
- يتسم بالتنظيم والدقة، فلكل لقاء تدريبي وقت وهدف محدد.
- تنوع الأدوات المستخدمة في الأنشطة.

- **مراحل تصميم البرنامج:**

– بالاستناد إلى نظرية التوافق المعرفي لدى فيستنجر والتي تُشكل خلفية البرنامج، قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات النظرية والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، والإطلاع على العديد من البرامج التدريبية العربية والأجنبية التي تناولت المهارات التي يسعى البرنامج لتنميتها.

– قامت الباحثة بتبنى نموذج شوارتز لتعليم التفكير كمهارات ذهنية للتوافق المعرفي، والذي يهتم بتطوير مهارة التفكير الناقد، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ وصنع القرار(قطامي،2013).

– ثم تحديد المهارات وفهمها وتحليلها ومناسبتها للفئة العمرية المُسْتَهَدَفة في الدراسة، وتسميتها بما يتلاءم مع خصائص عينة الدراسة.

– بناءً على المهارات تم تحديد الاستراتيجيات والأدوات المناسبة لتحقيق الأهداف.

– قامت الباحثة بتحديد دور كل من المٌدَرّب والمتدرب، موضوع الجلسة التدريبية، الأهداف العامة والخاصة، الوقت اللازم، المواد اللازمة، استراتيجيات التدريب، الإجراءات التدريبية، أوراق العمل، تقييم الإجراءات التدريبية.

صدق البرنامج التدريبي:

تمّ عرض البرنامج على مجموعة من المحكّمين ملحق (2) الخبراء في مجال علم النفس التربوي لإبداء رأيهم وملاحظاتهم من حيث الأهداف العامة والخاصة للبرنامج، وإجراءات التدريب وأوراق العمل المقدمة، وقد تم الإطلاع على ملاحظات واقتراحات المحكّمين، وأجريت التعديلات لمحتويات البرنامج في ضوئها.

تصميم الدراسة

اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي إذ تم تطبيق المقياسين على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم إخضاعهما لقياس قَبلي وآخر بَعدي لمقارنة أداء المجموعتين في القياس القبلي والبعدي، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط والإنتهاء منه، تم إجراء الإختبارات البعدية على جميع أفراد الدراسة التجريبية والضابطة مرة أخرى، واستخدام أساليب الإحصاء التحليلي كما هو مبين في الشكل (4).

الشكل (4)

تصميم الدراسة

G1	O 1	O 2	O3	X	O 1	O 2	O3
G2	O1	O 2	O3	-	O 1	O 2	O3

حيث ترمز:

المجموعة التجريبية G1

المجموعة الضابطة G2

البرنامج التدريبي X

عدم استخدام البرنامج التدريبي -

القياس القبلي والبعدي باستخدام مقياس عمليات التنافر المعرفي O1

القياس القبلي والبعدي باستخدام مقياس الدافعية الداخلية للتعلم O2

القياس القبلي والبعدي باستخدام مقياس عمليات الفهم O3

وتمّ تطبيق ثلاثة مقاييس لأغراض الدراسة الحالية تتضمن المهارات الرئيسة التي تندرج تحت عمليات التنافر المعرفي، والدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، وعمليات الفهم لقياس أثر البرنامج.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أ- المتغير المستقل: المجموعة ولها مستويان وهما المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

ب- المتغيرات التابعة: درجات ثلاثة مقاييس وهي: عمليات التنافر المعرفي، والدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، وعمليات الفهم.

الإجراءات المتبعة لتنفيذ الدراسة

- مراجعة الأدب السابق المتعلق بالتوافق المعرفي لدى فيستنجر، وتصميم مادة خاصة تناسب طلاب الصف الخامس الأساسي في البيئة الأردنية.
- اختيار مدرسة الشهيد وصفي التل قصدياً لتعاون إدارة المدرسة وتقديمها التسهيلات، ولإبداء الطلبة الاستعداد والتحمّس للمشاركة في البرنامج.
- الحصول على إذن رسمي بموجب كتاب مدير التربية والتعليم لمنطقة لواء الجامعة لتنفيذ الدراسة.
- اختيار أفراد الدراسة عشوائياً إذ كانت الشعبة الصفية هي وحدة الاختيار، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين عشوائياً؛ إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.
- تم التنسيق مع إدارة المدرسة لأخذ حصة واحدة أسبوعياً من حصص الرياضة والفن والتربية المهنية، وبذلك يكون مجموع الحصص ثلاث حصص أسبوعياً، وتدريب الطلبة من قبل الباحثة نفسها لفهمها آلية عمل البرنامج.
- قامت الباحثة بإعداد كافة أوراق العمل، وإعطاء الواجبات البيتية ومتابعتها وإعطاء الطلبة التغذية الراجعة اللازمة لكل واجب، والاحتفاظ بها في ملف الطالب.
- تطبيق أدوات الدراسة بَعديًّا على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج على مدى شهرين.
- إقامة حفل وتوزيع شهادات تقديراً لمشاركة الطلبة في البرنامج، وتقديم تغذية راجعة من قبل المُدربة – الباحثة - للطلاب، وكذلك الاستماع لمشاعرهم حول المشاركة في البرنامج التدريبي.
- استلام أوراق المقياس البَعدي ومن ثَمّ تحليل النتائج وتفسيرها.
- تقديم توصيات ومقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة المتمثلة في عناصر مشكلتها. وتبعاً للمتغيرات التي حددتها كما يلي:

أولاً: استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي لمعرفة أداء الطلبة على مقياس عمليات التنافر المعرفي، الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، عمليات الفهم.

ثانياً: وللكشف عن دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة قامت الباحثة بتطبيق تحليل التباين المُصاحب (ANCOVA) لمعرفة أثر البرنامج التدريبي للتوافق المعرفي لخفض عمليات التنافر المعرفي، وتحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وعمليات الفهم.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية، وذلك من خلال الإجابة عن الاسئلة الآتية:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر على عمليات التنافر المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس عمليات التنافر المعرفي البعدي وعلاماتهم القبلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الأداء على مقياس عمليات التنافر المعرفي

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للاختبار	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	30	195	144.67	8.98	111.37	17.24
الضابطة	30		146.90	9.05	135.63	19.18

يلاحظ من الجدول(11)أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر كان الأدنى إذ بلغ (111.37)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية (135.63)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) قامت الباحثة بتطبيق تحليل التباين المُصاحب (ANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المُصاحب على النحو الذي يوضحه الجدول(12):

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين المُصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات الأداء البعدية على مقياس عمليات التنـافر المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القياس القبلي للمقياس	71.788	1	71.788	0.213	0.646	
المجموعة	8498.554	1	8498.554	25.209	0.000	0.307
الخطأ	19216.15	57	337.125			
المجموع	28121	59				

يظهر من الجـدول (12) أن قيمة (ف) بالنسبـة للمجموعة بلغت (25.209)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (α = 0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس عمليات التنافر المعرفي البعدي، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لتعرف لصالح أيّة مجموعة كان الفرق، وتظهر النتائج في الجدول (13).

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتوسطات الأداء البعدية على مقياس عمليات التنافر المعرفي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	30	111.51	3.37
الضابطة	30	135.50	3.37

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر كان الأدني إذ بلغ (111.51)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية (135.50)، وهذا يشير إلى أن

الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر، بمعنى أن البرنامج التدريبي كان له فاعلية في خفض عمليات التنافر المعرفي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر في الدافعية الداخلية المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية البعدي وعلاماتهم القبلية، والجدول(14) يوضح ذلك:

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المتوسطات البعدية على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للاختبار	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	30	115	53.17	16.80	96.30	11.63
الضابطة	30		54.13	17.57	73.00	11.67

يلاحظ من الجدول(14)أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر كان الأعلى إذ بلغ (96.30)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية(73.00)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) قامت الباحثة بتطبيق تحليل التباين المُصاحب (ANCOVA) وذلك لإزالة أثر الفروق القبلية، وجاءت نتائج تحليل التباين المُصاحب على النحو الذي يوضحه الجدول(15):

الجدول (15)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات الأداء البعدية على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القياس القبلي للمقياس	28.957	1	28.957	0.21	0.648	
المجموعة	8108.969	1	8108.969	58.915	0.000	0.508
الخطأ	7845.343	57	137.638			
المجموع	16017.65	59				

يظهر من الجدول (15) أن قيمة (ف) بالنسبة للمجموعة بلغت (58.915)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية البعدي، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لتعرف لصالح أيّة مجموعة كان الفرق، وتظهر النتائج في الجدول (16):

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	30	96.28	2.14
الضابطة	30	73.02	2.14

يلاحظ من الجدول(16) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر كان الأدنى إذ بلغ (96.28)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية (73.02)، وهذا يشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر، بمعنى أن البرنامج التدريبي كان له فاعلية في الدافعية الداخلية المعرفية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر على عمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس عمليات الفهم البعدي وعلاماتهم القبلية، والجدول(17)يوضح ذلك:

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الأداء على مقياس عمليات الفهم

المجموعة	العدد	النهاية العظمى	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	30	230	98.03	15.52	182.70	19.76
الضابطة	30		97.93	23.76	153.07	18.80

يلاحظ من الجدول(17) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر كان الأعلى إذ بلغ (182.70)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية (153.07)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) قامت الباحثة بتطبيق تحليل التباين المُصاحب (ANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المُصاحب على النحو الذي يوضحه الجدول(18):

الجدول (18)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لفروق الأداء البعدية على مقياس عمليات الفهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القياس القبلي للمقياس	463.46	1	463.46	1.251	0.268	
المجموعة	13184.46	1	13184.46	35.595	0.000	0.384
الخطأ	21112.71	57	370.398			
المجموع	34748.18	59				

يظهر من الجدول(18)أن قيمة (ف) بالنسبة للمجموعة بلغت (35.595)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس عمليات الفهم البعدي، وتمّ استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لتعرف لصالح أيّة مجموعة كان الفرق، وتظهر النتائج في الجدول(19):

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس عمليات الفهم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	30	182.71	3.51
الضابطة	30	153.06	3.51

يلاحظ من الجدول (19) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر كان الأعلى إذ بلغ (182.71)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية (153.06)، وهذا يشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر، بمعنى أن البرنامج التدريبي كان له فاعلية في عمليات الفهم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول الفصل الخامس مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وإدراج بعض التوصيات لكل من الباحثين والمعلمين والمهتمين بعمليات التوافق المعرفي، وكل من عمليات التنافر المعرفي والدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، إضافة إلى عمليات الفهم.

اعتمدت هذه الدراسة على التصميم شبه التجريبي، وبعد عملية تطبيق البرنامج، وجمع البيانات تمّ استخدام اختبار تحليل التباين المُصاحب لضبط الفروق بين المجموعات، وعُولجت البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ولا بُدّ من الإشارة إلى أن البحث شبه التجريبي يميزه أن عملية جمع البيانات تجري تحت ظروف ضبط مقننة ما أمكن، وهو يُتيح الفرصة للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (العتوم، 2008)، حيث تم تطبيق برنامج للتدريب على عمليات التوافق المعرفي على المجموعة التجريبية لمعرفة أثره عليها، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة ذلك، وقد أجري اختبار قبلي وبعدي لكلتا المجموعتين.

يُعدّ علم النفس التربوي من العلوم التطبيقية العملية التي تسعى إلى توظيف ما توصلت إليه النظريات التربوية على أرض الواقع، وهو بذلك معنيّ في تنمية المهارات التي يمتلكها الطلبة وتطويرها، ومن هنا جاءت فكرة بناء برنامج تدريبي تربوي مستندٍ إلى نظرية فيستنجر، وتحديداً موضوع التوافق المعرفي الذي يُعد من وجهة نظر الباحثة متطلباً أساسياً؛ ليحيا الإنسان سعيداً مستمتعاً ما أمكن، واعياً لإمكاناته ومهاراته، مُبدعاً، مُحققاً الرضا الذاتي والتوازن العاطفي، ويسلك بكفاءة وثقة عالية، وتنمو لديه القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات بمهارة ووعي إدراكي ذاتي، وبناءً على ما تقدم من أدبٍ نظري تم بناء هذا البرنامج لإخراج عمليات التوافق المعرفي من الإطار النظري إلى المجال العملي والتطبيقي الوظيفي.

تم بذل الجهد المناسب من قِبل الباحثة من أجل إتمام وإنجاح البرنامج، وتسخير قدراتها لتحقيق ما تصبو إليه من أهداف من أجل إتمام العمل بشكل جيد، فكانت تمثل النموذج الواقعي للمهارات والعمليات التي تقدمها للطلبة، كما واستخدمت أشكال التعزيز والمكافآت لزيادة دافعية الطلبة على التدريب على هذه العمليات وممارستهم لها في الحياة العملية، واستخدمت الأدوات المتنوعة بشكل إبداعي لتحقيق الأهداف المرجوة من العمليات، مما انعكس ذلك على أداء الطلبة وتعبيرهم بطرق عدة عن حاجتهم لتعلم هذه العمليات، وكيف أثرت على تصرفاتهم وعلى سلوكات المحيطين بهم، وإبداء رغبتهم في الحضور الدائم للباحثة حتى نهاية العام الدراسي.

لقد بُني افتراض بناء البرنامج التدريبي على أساس أنّه إذا ما تعرض الطلبة إلى خبرات تُعتبر مثيرة ومختلفة عمّا يمارسونه في تعلمهم داخل غرفة الصف من طريقة تقليدية يتم فيها تقديم المواد بطريقة مُكررة من أجل الحصول على درجة عالية في الامتحان التحصيلي للمادة الدراسية، والإنتقال بهم إلى زيادة دور التعلم من أجل الفهم وتذويت المعرفة والخبرة حسب الأسلوب المعرفي لكل متعلم يمكن أن يساهم في تحسّن أدائهم. كذلك إن تقديم الخبرات التي تم بناؤها وتنظيمها واختيارها اختياراً دقيقاً بحيث شملت مواضيع مُثيرة قد تعمل على زيادة فاعلية الطلبة وزيادة نشاطهم، إذ إن البرنامج ضمّ الموضوعات التالية: إزالة التشوه المعرفي، تحدي الفكرة السائدة، مُدخلات عشوائية، التخطيط بمهارة، التفسير السببي والتنبؤ، الاستنتاج، الكل والجزء، التقييم، تعريف المشكلة، فهم المشكلة، تحديد متطلبات حل المشكلة، التفكير في حل المشكلة بمرونة، مهارات اتخاذ القرارات المُثلى. وهذه الموضوعات من شأنها أن تُمكّن الطلبة وتجعلهم أكثر حيوية ونشاطاً، وهذا ما يبرر إدخال هذا النوع من التدخل المعرفي، واختبار أثرها للوصول إلى نتائج يمكن أن تزيد من فهم الطلبة لدورهم، ومنحهم الثقة بأنفسهم مما يجعلهم يحققون الفهم بأهداف البرنامج.

ولا بُدّ من الإشارة إلى أنَّ فكرة بناء برنامج تدريبي تُعدُّ فكرة مناسبة في مجال علم النفس التربوي؛ لتحقيق أهداف إجرائية عملية لما له من تأثير فعّال على كل من مُعِد ومطبِّق البرنامج والطلاب في الوقت ذاته، فهو فرصة حقيقية ليُطبق الدارس لعلم النفس التربوي النظريات التربوية بشكل عملي سواء عبر إعداد مادة البرنامج والأهداف والاستراتيجيات المتبعة والمختلفة لتحقيق الهدف المرجو، أم من حيث الممارسة الفعلية لما تم تناوله في الأدب النظري، وعلى صعيد الطلاب فإن ذلك يتيح لهم ممارسة مهارات واقعية فريدة مُعدّة إعداداً مُسبقاً ومُخططاً له، فيكفل بذلك الاهتمام بجوانب نمو الطالب جميعها.

وتتيح البرامج التدريبية إمكانية ممارسة مهارات جديدة من قبل المتعلمين في مواقف مُخطط لها، وتضعهم في مواقف متنوعة وتُعَرضهم لخبرات جديدة، وهذا سيساعدهم بالتالي على زيادة كفاءتهم في الأعمال التي يقومون بها.

وقد أتاح إعداد البرنامج التدريبي والعمل على تطبيقه من قبل الباحثة نفسها بأن تستشعر دافعية الطلبة العالية والتي تجلت في المبادرة لأداء الأنشطة والضبط الذاتي حتى يحققوا كل الأهداف المرجوة، وتعلم مهارة جديدة في كل جلسة من جلسات البرنامج.

وقد هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر لخفض عمليات التنافر المعرفي وتحسين الدافعية الداخلية للتعلم وعمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ، وذلك عبر الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر على خفض عمليات التنافر المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟

2. ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر على تحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟

3. ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر على تحسين عمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟

النتائج الخاصة بالسؤال الأول وهو: ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر على عمليات التنافر المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟

استند هذا السؤال على فرضية أساسها النظري أن التوافق المعرفي دافع والتخلص من حالة التنافر المعرفي دافع أيضاً، فالمتعلم يُبادر إلى ممارسة الخبرات، ويبحث عن المعلومات المرتبطة بها، ويُعيد تنظيمها، وترتيبها، ويقوم بمعالجتها، وتقليبها، وذلك من أجل تسهيل استدخال الجديدة منها وبالتالي دمجها بالبُنية المعرفية، وهذه المعرفة المُدمجة تتعرض لعمليات ذهنية متعددة ومُتكررة ذات مستوى معالجة متعمقة من قِبل المتعلم، ويبذل فيها الجهد اللازم من أجل إحلال حالة من الاتساق والانسجام بينها. أي تقليص التنافر والتناقض بين المعرفة الجديدة والتراكيب المعرفية المُخزنة لدى المتعلم وذلك من أجل دفع حالة التوتر والضيق المُرافقة له، فيُعمل أنشطته العملياتية المعرفية عليها من أجل الوصول إلى حالة من التآلف والاستقرار المعرفي، وذلك لحل مشكلة ما أو اتخاذ قرار واع ومناسب.

فالمتعلم هنا يختار، ويقرر، ويمارس، وينتبه، ويتجاهل، ويُجري استجابات جديدة حيوية من أجل تحقيق هذا الاتساق والذي يترافق معه مشاعر من الراحة والمتعة الناتجة عن حالة الإغلاق المعرفي، عند هذه النقطة يصبح المتعلم إيجابيّاً وحيويًّا ونشطاً ومُبادراً لتوفير وتحقيق التوافق المعرفي من خلال التعرض بشكل انتقائي لخبرات التنافر المعرفي من أجل التأكد من سلامة الإطار الذهني، وهذا ما يقود المتعلم إلى حالة تفكير إيجابية وبالتالي تزداد ثقته في أبنيته المعرفية المُعدّلة فيُقبل على الخبرات والمعارف الجديدة بدافعية عالية من أجل تحقيق التوازن المعرفي والذي يُعتبر بدوره هدفاً للتطور المعرفي.

فالتخلص من التنافر المعرفي ضمن السياق الصفي يمكن أن يستثير دافعية معرفية نحو التعلم المعرفي ذي المعنى المختلف عن التعلم الروتيني الذي يتبنى التلقين وقليلاً من إدارة الذهن، وهذا ما قد يجعل المتعلم ينتبه إلى أنه حقيقة يمارس الشعور بالصراع المعرفي بعد عملية التنافر المعرفي من

أجل الوصول إلى حالة التوافق المعرفي، وتحسين هذا الأخير مرتبط بعملية تحقيق الفهم وذلك من خلال الانتباه والقيام بعدد من أداءات التعليم بالإضافة إلى التنظيم المُستمر لعملية التعلم والممارسة الحقيقية والواقعية للأفكار التي تترتب على حلّ الصراع المعرفي وبذلك برزت قيمة هذا السؤال والإجابة عليه.

وقد أشارت النتائج الخاصة به إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس عمليات التنافر المعرفي بعد تطبيق البرنامج التدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر؛ أي أنَّ البرنامج التدريبي المُستخدم في الدراسة كان له فاعلية في خفض عمليات التنافر المعرفي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يأتي:

تعدد وتنوع الأنشطة المقدمة في اللقاءات التدريبية، ومُناسبتها لخصائص المرحلة العمرية للطلبة، وتلبيتها لحاجاتهم المختلفة ساعد في خفض عمليات التنافر المعرفي.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات، فقد اتفقت مع دراسة لحويدك (2014) إذ أثبتت فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى السيكودراما لتقليص التنافر المعرفي، واتفقت مع دراسة فيستنجر وكارلسميث (1959)، التي توصلت إلى إمكانية تقليص حجم ومستوى التنافر المعرفي فيما لو تم تقديم مُحفزات خارجية للطلبة، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جراهام (2007)التي توصلت إلى إمكانية خفض التنافر المعرفي فيما لو تمت إتاحة الفرصة لتغيير عنصر معرفي واحد في المُعضلات المطروحة، واتفقت كذلك مع دراسة ديس وآخرون (Dias et al, 2009) التي بحثت في تقليص التنافر المعرفي بين الاتجاهات المعرفية المتناقضة.

وقد انسجم هذا مع ما جاء في الأدب التربوي حول العمل على التقليل من حالة التنافر المعرفي من خلال تغيير واحد أو أكثر من العناصر المعرفية المتنافرة الداخلة في الموقف، فالتنافر المعرفي حالة غير مرغوبة من قِبل الأفراد ويسعون لتجنبها؛ وذلك لما يصحبها من توتر وضيق على عكس التوافق المعرفي، فهو يُعدّ حالة مرغوبة من التآلف والاتساق من قبل الأفراد الذين يميلون ويسعون لها وذلك لما يصحبها من مشاعر الرضا الذاتي والتوازن العاطفي، وهذا ما ينسجم ويتوافق مع الدراسة الحالية(Festinger, 1964).

مما سبق، يظهر أنّ التنافر المعرفي حالة دافعية تفترض أن الأفراد مدفوعون للتغيير و أداء التصرفات والسلوكات لديهم بشكل متسق مع ما يمتلكون من معتقدات وقيم وتصورات ذهنية مُسبقة محددة وموجودة لديهم، وذلك عندما يتعرضون لمعلومات غير متوافقة مع إطارهم المعرفي فيسعون لتحقيق التوافق المعرفي عبر التقصي، والبحث عن معلومات جديدة تتوافق مع ما يمتلكون من مخزون

الخبرة العملية، وهذا يحتاج إلى زيادة الزمن المستغرق لمعالجة المحتوى، ويحتاج إلى استخدام استراتيجيات معرفية متطورة، وهو ما يتوافق مع الاستراتيجيات والأدوات التي استُخدمت في الدراسة الحالية(قطامي،2012).

وفي كل مرة يتحقق فيها التوافق المعرفي، تزداد ثقة المُتعلم في أبنيته المعرفية (عبر توكيد الأفكار والمعتقدات بعد عملية التنافر المعرفي) وتجعله أكثر إيجابية للتفاعل مع الخبرات الجديدة، وهو ما لمِسته الباحثة من زيادة نشاط الطلبة في أداء المهمات المُوكلة إليهم، والبحث عمّا هو جديد في مصادر المعرفة الخارجية، إضافة إلى زيادة المُبادرات من أجل حل المشكلات(قطامي،2013).

وبناءً على ما سبق، ليس هناك مبرر لاختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى؛ إذ إنّ التدريب على عمليات التوافق المعرفي من شأنه أنّ يخفض مستوى التنافر المعرفي.

وقد انسجمت الأدوات والمقايييس التي طورتها الباحثة لتحقيق أغراض الدراسة مع المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، أمّا بالنسبة للفئة العمرية التي تناولتها الدراسة الحالية فقد توافقت مع الفئة العمرية التي أُستهدفت في دراسة أرنسون ومايلز (1959) Aronson &Mills فقط، وهذا ما يبُرر اختيار عينة الدراسة الحالية والتي لم يتم تناولها بشكل وافر من قِبل الدراسات السابقة، إذ إنّ التعلم المعرفي يحث على أهمية تعلم مثل هذه المهارات والعمليات حتى في المراحل الأولى المُبكرة، وذلك بقصد الخروج من ثقافة التلقين للمعرفة إلى ثقافة البناء للمعرفة ومعالجتها، وهذا أصلاً ما تنادي به النظرية المعرفية والتي تقوم عليها عملية التوافق المعرفي(قطامي،2004).

نتائج السؤال الثاني وهو: ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر على الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟

إن الدافعية الداخلية المعرفية تُبنى على دوافع المتعلم، أهدافه، وحاجاته، وميوله، وقدراته، وإمكانياته، من أجل حلّ الغموض وإكمال معرفة ناقصة، وهذا التمركز نحو المُتعلم في العملية التعليمية يجعل التعلم المطروح في المدرسة وظيفياً محققاً لأهداف المتعلم الشخصية، وهذا ما يجعله مُثابراً على إنجاز المهمات الدراسية المُوكلة إليه، باحثاً عن المعرفة في مصادر خارجية إضافية، مُشاركاً فعّالاً في الأنشطة الصفية، متحملاً مسؤولية تعلمه، باذلاً للجهد اللازم لتحقيق الرضا والتعزيز الذاتي وبالتالي الشعور بالسعادة، بالإضافة إلى زيادة قدرته على تحليل المواقف بأبعادها المختلفة وإعادة ترتيب وتنظيم المعلومات من أجل تحقيق الفهم والذي يساعد بدوره على حل المشكلات الواقعية خارج غرفة الصف، وبذلك تبرز أهمية السؤال الثاني والإجابة عليه.

فقد أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم بعد تطبيق البرنامج التدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر؛ أي أنّ البرنامج التدريبي المُستخدم في الدراسة كان له أثر في تحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم لدى الطلبة في المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يأتي:

إنّ النتيجة السابقة تتفق مع الأدب النظري الخاص بالدافعية الداخلية المعرفية للتعلم وكذلك التوافق المعرفي، إذ إنّ الأولى تعتبر حالة تُحرك الأفكار والإطار المعرفي للفرد من أجل تحقيق الأهداف المُنسجمة مع المعايير الخاصة والتوقعات، ومُتابعة مدى تحقق هذه الأهداف والشعور بالسعادة والتوازن العاطفي المُصاحب لحالة التوافق المعرفي، فقد ارتبطت الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم بمساعدة المتعلم على تحقيق التوازن المعرفي المرتبط بما يحققه من تعزيز ذاتي من أجل حلّ المشكلات التي تواجهه وإشباع حاجاته المعرفية، لذلك يكون المتعلم مدفوعاً ذاتياً للإقبال على المهمات والتفاعل مع الخبرات والمواقف التي تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة (Solso, 1998).

وكما يرتبط التوافق المعرفي بشكل كبير مع مواقف اتخاذ القرار، وبالأدق بعد عملية اتخاذ القرار إذ إنّ الفرد يمر بحالة من التنافر المعرفي، وهنا يسعى الفرد للتخلص منها من أجل الوصول إلى حالة من التوافق، فالأفراد مدفوعون لتحقيق هذا التوافق من أجل إعادة بناء الموقف وتشكيله وتنظيمه بطريقة تجعله أكثر تكاملاً وقبولاً وأوضح معنىً؛ أي أنّ الدافع المعرفي معنيٌّ بالانتقال من حالة الغموض والتنافر إلى حالة التوافق المعرفي، بحيث يعمل على استثارة عمليات التفكير لحل التنافر، ويبقى الفرد مدفوعاً من أجل البحث المستمر في المعلومات ويقوم بربطها وتقييمها والتعبير عنها إلى أن يحدث التوافق(Festinger, 1957).

وقد توافقت السمات الشخصية للأفراد ذوي الدافع المعرفي العالي بناءً على الأدب النظري مع سمات الأفراد الذين يسعون لتحقيق التوافق المعرفي فَهم يمتازون بالرغبة في المواجهة، الميل للمخاطرة، التحدي للوصول للمعرفة، الإقبال على اتقان المعلومات، المُبادرة في حل المشكلة، الانجذاب نحو الموضوعات الغامضة، الرغبة في تآلف الأفكار مع الاتجاهات والمعارف والسلوكات لديهم(قطامي،2012).

وانسجمت الأدوات والمقاييس التي استخدمتها الباحثة في هذه الدراسة مع المقاييس المُستخدمة في الدراسات السابقة، وكذلك الفئة العمرية المُستهدفة في الدراسة جاءت متوافقة مع دراسة كل من الديب (1991)، ودراسة صبري (2005)، إذ تناولا الفئة العمرية نفسها في دراساتهم من أجل الكشف عن العلاقة ما بين الدافعية وبعض المتغيرات الأخرى، ولا بُدّ من التطرق أيضاً إلى تناغم النتائج بين

الدراسات العربية ونتائج الدراسات العالمية، إذ تضاهي النتائج في الثقافة العربية غيرها من الثقافات، وهو ما يؤكد بدوره على أنّ التدريب على عمليات التوافق المعرفي من شأنه أن يُحقق نجاحاً على صعيد الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، وينتج أفراداً فاعلين متميزيين وقادرين على مواجهة التغيرات العالمية المتطورة.

أما نتائج السؤال الثالث: ما أثر برنامج تدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر على عمليات الفهم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟

تبرز أهمية هذا السؤال البحثي في أنّ عمليات الفهم تُبنى على حلّ الصراع بين التناقض المعرفي والميل إلى تحقيق الاتساق المعرفي، إذ إنّ المُتعلم يبقى في حالة بحث وتقصٍ عن المعرفة الجديدة ذات العلاقة بالموضوع المتنافر معرفياً ويقوم بربطها، وترميزها، وتكييفها مع ما هو مخزن سابقاً، وإعادة تمثلها ذهنياً، وتخزينها، وتقويمها، وتطبيقها. وهذه العمليات المعرفية من بحث وربط وتمثيل وتقويم وتطبيق ما هي إلاّ عمليات للفهم المعرفي والذي يُعبّر عنه بأنه استعمال للمعرفة التي تُعطى داخل الصف إلى ما بعد المحتوى والسياق الذي طُرحت فيه، بل ويتعدى ذلك إلى استعمالها استعمالاً آخر جديد، فالمتعلم يتفاعل مع المعرفة الجديدة من خلال تقديمها بأسلوب جديد ومُميّز، ويتبنى معايير عالية للأداء، ويُعبّر عنها بأكبر قدر ممكن من الأفكار، وينقل تعلمه من مادة دراسية إلى أخرى ومن الصف إلى خارجه، وكما يتمثّل المعرفة المُدمجة بشكل جديد في ذهنه، ويُعبر عنها برسم توضيحي(Perkins, 1993).

فتحقيق الفهم مرتبط بشكل أساسي بالمعرفة السابقة المُخزنة في ذهن المتعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Smith,et al,2001) ويتطلب من المتعلم بداية قبل القيام بعملية الدمج ما بين المعارف الجديدة والقديمة، وقبل عملية إعادة التمثل الذهني لها، وقبل القيام بعملية التكييف فيما بينها، حل التناقض المعرفي ليكون قادراً على القيام بعمليات الفهم المعرفية السابقة، فعندما يدرك المتعلم أن المهمات التعليمية ذات قيمة ومعنىً فإنه سيُبادر إلى المشاركة في الأنشطة الصفية مستخدماً الاستراتيجيات التعليمية النشطة ليُكامل الخبرة القديمة بالخبرة الجديدة (Blythe, 1997) الأمر الذي يؤدي إلى تطور قدراته في تأمل حياته العملية وزيادة وعيه بالعمليات الماوراء معرفية، مما يزيد من مقدرته على التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ قرارات مُثلى في مواقف التناقض المعرفي من أجل الوصول إلى حالة التآلف والتوافق المعرفي. وبذلك جاء السؤال لكي يُجيب على افتراض مُسبق أن البرنامج قد يؤثر على عمليات الفهم لما يتوفر من نقاط التقاء كهدف لتحقيق التوازن المعرفي والفهم وتقريب المخططات المعرفية التي يتبناها المنهج لكي تصبح أكثر واقعية وفائدة.

وتُشير النتائج الخاصة بالسؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس عمليات الفهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي في التوافق المعرفي لدى فستنجر، أي أنّ البرنامج التدريبي المُستخدم في الدراسة كان له فاعلية في تحسين عمليات الفهم عند الطلبة في المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يأتي:

تعدد وتنوع الأنشطة المقدمة في اللقاءات التدريبية، ومُناسبتها لخصائص المرحلة العمرية للطلبة، وتلبيتها لحاجاتهم المختلفة قد ساعد في تحسين عمليات الفهم، إضافة إلى أنّ النتيجة السابقة تتفق مع الأدب النظري الخاص بعمليات الفهم ومع التوافق المعرفي، إذ إنّ الوصول إلى حالة التوافق هو هدف التطور المعرفي فهي إنجاز للمتعلم والذي يدفعه بدوره نحو التقدم والتفاعل مع المواقف الجديدة بهدف زيادة أبنيته المعرفية، وهنا تزداد ثقة المتعلم بنظامه المعرفي وما يتكون من أبنية وذلك للتفاعل مع الخبرات الجديدة، فالمتعلم هنا ليس فقط نشطاً، فاعلاً، حيوياً، مُبادراً لاكتشاف المعارف، بل ويبحث عن المعلومات ذات العلاقة مع المشكلة التي تحتوي على عناصر معرفية متنافرة، ويُعيد تنظيم وترتيب ما لديه من معلومات وخبرات لاستدخال التعلم الجديد، وبدلاً من أن يكون سلبياً محكوماً بأحداث البيئة المحيطة، فإنه يختار، يقرر، يتجاهل، ويُجري استجابات من أجل تحقيق الهدف ألا وهو الفهم.

وعليه فإن التعلم المعرفي مُوجّه بالهدف المعرفي (تحقيق الفهم) القائم على تنظيم المعلومات ومعالجتها بعد القيام بالعديد من العمليات المعرفية عليها من أجل إحلال التوافق ما بين المعلومات الجديدة والمُخزنة، الأمر الذي يترتب عليه نضج وتقدم في مستوى الأبنية المعرفية وزيادة عددها وتعقدها وتشابكها، وحتى يكون المعلم أُنموذجاً للطلبة عليه أن يكون مُوَفقاً في توفير فرص عملية من أجل وصول الطلبة إلى التوافق المعرفي وذلك ليجذب الطلبة لعملية التعلم، وبالتالي يشاركون في المهام التعليمية بدافعية، مما يساعدهم على تننمية المرونة في الفهم والتفكير، فيكونوا قادرين على نقل معرفتهم ومهاراتهم إلى مواقف تعليمية جديدة تواجههم على أرض الواقع، وهنا تظهر عمليات التوافق من خلال قدرة الطلبة على التطبيق والتوظيف ووضع الأفكار حيز التنفيذ والاستفادة منها بشكل جيد، فهؤلاء الطلبة يتمتعون بالمعرفة اللازمة للنجاح في الحياة، فالتعلم كما يُشير (قطامي،2012) يجب أن يُركز على الفهم، لأنّه أكثر بقاء وأكثر قابلية لانتقال أثره من سياق إلى آخر.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بمايلي:

- تدريب الطلاب من مختلف الأعمار على تطوير عمليات التوافق المعرفي من قبل المعلمين للإسهام في خفض عمليات التنافر المعرفي.
- الاهتمام من قبل المعلمين والمربين بتطوير عمليات التوافق المعرفي لدى الطلاب لما لها من أثر في تحسين الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم.
- الاهتمام من قبل المعلمين والمربين بتطوير عمليات التوافق المعرفي لدى الطلاب لما لها من أثر في تحسين عمليات الفهم.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول فاعلية عمليات التوافق المعرفي في خفض عمليات التنافر المعرفي، وتحسين الدافعية الداخلية للتعلم وتحسين عمليات الفهم لدى فئات عمرية أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول عمليات التوافق المعرفي وعلاقتها ببعض المتغيرات غير تلك التي اهتمت بها الدراسة الحالية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو جادو، صالح (2014). **علم النفس التربوي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو علام، رجاء (2012). **سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو نيان، إبراهيم بن سعد (2001). **صعوبات التعلم طرق وتدريس والاستراتيجيات المعرفية**، الرياض: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

بني يونس، محمد (2012). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جاليين، بفرلي (1993). **بصيرة العقل: التعلم من خلال التخيّل، التخيّلات الموجهة للناس من جميع الأعمار**، ترجمة خليل يوسف الخليل، شفيق علاونة. عمان: معهد التربية. الأنوروا / اليونسكو.

جروان، فتحي (2005). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، عمان: دار الفكر.

الحديبي، علي (2013). تأثير استراتيجية "إتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، **المجلة التربوية**. المجلد (27) العدد (106) الجزء الأول. ص 183-239 .

الديب، علي (1991). العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل الولادي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، عدد(1)، ص 115-165

الريماوي، محمد عودة (1998). **علم النفس التطوري**، القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

زغول، عماد (2006). **نظريات التعلم**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زغول، عماد (2012). **مبادئ علم النفس التربوي**، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

صبري، مصطفى، (2005). **فاعلية برنامج تعليمي – تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس في مدارس منطقتي شمال وجنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عامر، طارق (2009). **دور استراتيجيات الفهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، المنوفية، مصر.

العتوم، شفيق (2008). **طرق الإحصاء باستخدام SPSS**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان (2014).**علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2011). تنمية **مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات** عملية، عمان: دار المسيرة.

العتيبي، سعد (2012). العلاقة بين التنافر المعرفي ونموذج العوامل الخمسة للشخصية والإنجاز الاكاديمي على عينة من طالبات جامعة أم القرى، **مجلة التربية**، العدد (3)، ص 607-624

علاونة، شفيق (2004) . الدافعية (محرر)، **علم النفس العام.** تحرير محمد الريماوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الفرماوي، حمدي (1985). **اختبار د. م لقياس الدافع المعرفي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قطامي، نايفة (2003). أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسياً في منطقة الأغوار الوسطى، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر، العدد (4).

قطامي، نايفة (2004). **تطور اللغة والتفكير لدى الطفل،** عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

قطامي، نايفة (2013). **نموذج شوارتز وتعليم التفكير**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (2005). **علم النفس التربوي والتفكير**. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (2012). **نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قطامي، يوسف (2013). **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قطامي، يوسف (2014). **المرجع في تعليم التفكير**، عمان: دار المسيرة للنشرة والتوزيع والطباعة.

قطامي، يوسف وأبوجابر، ماجد وقطامي، نايفة (2002). **تصميم التدريس،** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

لحويدك، رجاء (2014). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى السيكودراما في تقليص التنافر المعرفي لدى الأحداث الجانحين بمركز حماية الطفولة بالمغرب، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة،** المجلد(3). العدد(9). ص 40-66

اللحياني، محمد (2012). العلاقة بين التنافر المعرفي وأساليب اتخاذ القرار على عينة من طالبات المرحلة الجامعية في جامعة أم القرى، **مجلة التربية،** العدد (3)، ص 641-636

محمد أسامة، صالح فاطمة (2013). بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، **مجلة كلية العلوم الإسلامية،** العدد الثالث عشر، المجلد السابع.

مطر، جيهان (2010)، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق،** الدافعية، في: يوسف قطامي (محرر)، (ص 302-308)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

مفلح، غازي (2005). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة دمشق**. المجلد(21). العدد(2).

المنتشري، علي (2008). **أثر استراتيجية استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

منصور، علي (1992). **علم النفس التربوي**. الجزء الأول، الطبعة الثانية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

يوسف، سليمان (2011). **الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

ثانياً: المراجع الأجنبية

Areepattamannil, Sh & Freeman, J. (2008). Academic Achievement, Academic Self-Concept, and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. **Journal of Advanced Academics**, 19(4), 700-743.

Aronson and Mills (1959) the effect of severity of initiation on liking for a group**, Journal of Abnormal and Social Psychology**, 59, 177-181. Aronson, E. (2004). The social animal New York: worth publishers. Association for supervision and curriculum Development. Vol. 51. No. 5 February. Available at:

http://www.nea.org/teacherexperince/undko30909.

Bem, d. (1967). Self-perception; an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. **Psychological review**, vol. 74, no 3, 183-2000.

Blythe, Tina (1997) **The Teaching for Understanding Guide jossey-Bass**.San-Francisco.

Brehm, J. (1956). Postdecision changes in the desirability of alternatives. **Jornal of Abnormal and social Psycology**.52, 384-389**.**

Bremer, Christine D. &Morocco, Catherine Cobb (2013)**. Teaching for understanding, Research to Practice Brief, Improving Secondary and Transition services through Research**, vol.2.Issue **4.**

Cassel, R. N., & Chow, P. (2000). **The cognitive dissonance test (DISS) manual.**

Chaiken, S., &Garisto, B. (1981**) Experimental antecedents of affective-cognitive Consistency**, University of Toronto.

Chow,P., & Wood,W.,(2001) Comparing Canadian and United States High School Students on Cognitive Dissonance Test Scores. Academic journals & books at Questia Online Library. Available at: **http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Instructional-Psychology/79370566.htm**

Deci, E.L. **Intriusic Motivation**. (1975), NewYork. Plenum press, p: 23.

Dias, A., Oda, E., Akiba, H., Arruda, L., &Bruder, L. (2009).Is cognitive dissonance an intrinsic property of the human mind? An experimental solution to a half-century debate. **World Academy of Science, Engineering and Technology** 54, pp.784-788.

Elliot, a. J. &devine, P.G. (1994). On the motivational of nature of cognitive dissonance: dissonance as psychological discomfort. **Journal of personality of social psychology,** 67, 382-394.

Enhancing student motivation Retrieved August 2004 from **http://www.wpi.edu/academic/** CEDTA.ISG. 501. Motivation. Html.

Eren, A, (2010), Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning, and assessment**.Australian Journal of Teacher Education**.

Festinger, L, &Carlsmith, J. M (1959). Cognitive consequences of forced Consequences **Journal of Abnormal and social psychology**.

Festinger, L. (1964). **Conflict, decision and dissonance**. California. Stanford university press.

Festinger, L.(1957)**A theory of cognitive dissonance**. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gardner, H. (1991**) the unschooled mind: How children think and how schools should teach**. New York: Basic Books.

Gawronski, B & strack, F (Eds). (2012). **Cognitive Consistency: A fundamental principle in social cognition**. New York: Guilford.

Gawronski, B, (2012). **Back to the Futrue of dissonance Theory: cognitive Consistency as a care motive,** New York: Guliford.

Geelan, David, wildy Helen, Louden, William & wallac, Jahn 2004. Teaching for understanding and or teaching the examination in high school physics, **International Journal of science Education**. Vo., 24. No. 4, p 447-462.

Gibson, Adrienne tylor 2001, teachers perceptions of student understanding in the science class room science and mathematics education centre, doctoral thesis, adt, wcu 2003 0702. 006640. Curtin university of technology cricos provider code 0030 j the Sydney campus curbin university of technology cricos provider code 02637b available. At: **http://adt.curtin.eale.au/theses/available/adt.wcu20030702.098640/**

Graham, C., &Jones, N.(2011).Cognitive dissonance theory and distance education: faculty perceptions on the efficacy of and resistance to distance education**. International Journal of Business, Humanities and Technology** 1 (2), pp.212-227.

Graham, R, (2007). Theory of cognitive dissonance as it pertains to morality. **Journal of Scientific Psycology**. Oklahoma Christian University, Edmond, Oklahoma, USA 73136.p20-23

Harder, P., Crowson, H., Debacker, T., & White, D. (2007) Predicting the a cademic motivation of rural high school students. **The Journal of Expermental Education**, 75(4), 247-296

Kay, D.Hinds, R, (2009)**, a practical guide to mentoring. How to help others to achieve their goals** (4th Ed), oxford, How to book.

Kickbusch, k. (1996).Teaching for understanding educating students for performance. Available at:

www.weac.org/resource/june96/under.htm.

Koffka, Kurt. (1935)**.principles of Gestalt psychology**. New York: Har cout, Brace.

Lieberman, a., and L.Miller (1992). **Teachers. Would: implications for school improvement New York**. Teachers college press.

Linden, N. 1987. Cognitive consistency inbelifs about nelear weapons. Available at: **www.eric.edu.gov/?id=ed276656**

Little john, S.w, & Foss, K.A (2005) **Theories of human Communication** (8^{th} Ed). Belmout, CA: Thom son / Wadsworth.

Marzano, r.j. (1997).content knowledge: acompendium of standards and beuchmarks fork-12 education. Available:

http://www.mcrel.org/standards-benchmarks/2000,april/2

McClelland, D. C., J.W. Atkinon, R.A. Clark, and E.L.Lowell. (1953). **the Achievement Motive**. New York: Appleton – Century Crofts.

Moneta, G.B, & Spada, M.M. (2009). Coping as a mediator of the relationships between trait intrinsic and rxtrinsic motivation and approaches to studing during academic exam preparation**.Personality &Individual Differences**, 46(5/6), 664-669.

Norman, r. (1975). **Affective cognitive consistenay, attitudes, conformity, and behavior. Social Psychology**. Vol 32ci, 83-91.

O' Keef, D.J. (2002) **persuasion: Theory and research** (^{2nd} Ed). Thousand Oaks, CA: sage.

Perkins, D. (1993**) Educating for insight**. Educational leadership, 49(2), 4-8.

Perkins, David &Blythe, Tina – (1994**).** Putting Understanding up Front" Educational leadership.Association for supervision and curriculum Deevelopment. Vol.51, no.5, February.avaliable at:

http://www.nea.org/teachexperience/undk030909.html.

Quine, W. V. O. & Ullian, J.S. (1978). **The web of belief** (2nd Ed w). New York: McGraw – Hill.

Rabin, M, (1994), Cognitive dissonance and social change.Journal of economic behavior & organization. Retrieverd may 15, 2005 avaliable at: **http:// www.cet.edu/research/pdf/motivation.pdf**

Roness, D &Smith, K. (2009) Postgraduate Certificate in Education and student motivation. **European Journal of Teacher Education**, 32(2),111-134

Russo, J. Edward and A. Sophie Chaxel (2010). How Persuasive Messages Can Influence Choice without Awareness. **Journal of Consumer Psychology**, 20, 338-342.

Ruthus, Spencer (2002**) Psycology in the new milleuium**, 8thed.Tomson, USA.

Scholl, R. W. (2002). Motivation: Expectancy theory. The University of Rhode Island Website. Retrieved from:

http://www.uri.edu/research/lrc/scholl/webnotes/Motivation_Expectancyhtm.

Schunk, D.H. (2000) **learning theories: An educational Perspective**.Merrill, N.Y.

Schunks, Dale H. (2001). Self regulation through Geal setting – Retrieved August/ 2004 Available at: **http://www.ericfacility.net/eridigests /ed462671.html.**

Sherman, S.J., &Gorkin, R.B.(1980)Attitude bolstering when behavior is inconsistent with Central attitudes**. Journal of Experimental Social Psycology** 16,388-403

Shia, Regina (2005). **Assessing academic intrinsic motivation: Alook at student goals and personal strategy**. Wheeling Jesuit University.

Smith,Carol, Maclin, Deborah, Grosslight, Lorraine & Davis, Helen (2001).Teaching for Understanding: A study of Student's preinstruction Theories of Matter and a Comparison of the Effectiveness of Two Approaches to Teaching About Matter and Density, Cogntion and Instruction, 15(3), 317-393**, Lawrence Erlbaum Associates, Inc**, EBSCO Publishing

Solso, R.L. (1998). **Cognitive psychology**. (2nd Ed). Allyn and bacon, Inc.U.S.A.

Spitulnik,Michele wisnudel,(1999).Teaching for understanding: one teacher‘s use of instructional strategies to support model building Paper presented at the annual National Resesrch in Science Teaching meeting, Boston,MA.March 28,1999.Available at:

http://learnweb.harvard.edu/ALPS/tfu/info3.cfm.

Sterling, Donna R. (2001).Strategies Enabling Collaborative Teacher Team to develop and Implement Assessment of Student Understanding of science. ED453083. Paper presented and published in proceedings of the Annual international conference of teachers in science (Costa messa, California. January 18-21, 2001).Availabl**e: www.edu.psu.edu.**

Stets, Jane. (2006). **I dentity theory in Contem porany social psychological** theories edited by P.J. Bunte. PaloAlto, CA: Stanford University.

Swann, J. B & Brooks, M (2012). **Why threats trigger compensatory reactions: the need for coherence and quest for self verification, social cognition**, 30,758 – 777.

Turner, Jonathan H. (2006) **the state of theorizing in sociological psychology: A Grand Theorists view in Contemporary social psychological theories**, edited by p.J burke. Stanford. CA: Stanford university press.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., Vallieres, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. **Educational and Psychological Measurement**, 52(4), 1003-1017.

Wiggins, G.and McTighe, J. (1998) **Understanding** by design Handbook, Alexandria, Virginia, USA: ASCD.

Wiske, M. (1994) how teaching for understanding changes the rules in the classroom. February 1994 available at:

www.ascd.org/publications/educantionalleadership/feb94/vol51/how-teaching-for-understanding-changes.therules-in-the-classroom.aspx

Woolfolk.s, (2006), **Educational Psychology** Englewood.cliffs, NJ: prentice-Hall.

Zahorik, j. & dichauz, h. (1994). Teaching for understanding in german. February 1994 available at:

www.ascd.org/publications/educational/leadership/feb94/vol.51num 05/teaching.for-understanding-in-german-schools.aspx

الملاحــــــــق

ملحق 1. أسماء محكمي مقياس التنافر المعرفي، ومقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم، ومقياس عمليات الفهم

الرقم	اسم المحكم/ المحكمة	مكان العمل
1	أ.د نايفة قطامي	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية.
2	أ.د ابراهيم المومني	الجامعة الأردنية.
3	د. أمية باكير	الجامعة الأردنية.
4	د. ديالا الحميدي	الجامعة الأردنية.
5	د. رياض الوريكات	الجامعة الأردنية.
6	د. فريال ابوعواد	الجامعة الأردنية.

ملحق 2. أسماء محكمي البرنامج التدريبي

الرقم	اسم المحكم/ المحكمة	مكان العمل
1	أ.د نايفة قطامي	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية.
2	أ.د ابراهيم المومني	الجامعة الأردنية.
3	د. أمية باكير	الجامعة الأردنية.
4	د. ديالا الحميدي	الجامعة الأردنية.
5	د. رياض الوريكات	الجامعة الأردنية.
6	د. فريال ابوعواد	الجامعة الأردنية.

ملحق 3. مقياس عمليات التنافر المعرفي بصورته النهائية

عزيزتي الطالب:

هذا الاختبار هو لتقييم عمليات التنافر المعرفي لديك، لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة، لذلك ضع الإجابة الأقرب إليك والتي تصفك، تتكون هذه الاستبانة من (39) فقرة، يرجى الإجابة عليها بكل صدق وصراحة علماً أنه سيتم استخدام هذه الاستبانة لأغراض البحث العلمي فقط.

مثال:

الرقم	الفقـــــــــــــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أتجنب المهمات التي تتضمن محتوى تعليمي جديد		X			

وهذا يعني أن هذه الفقرة تنطبق في معظم الأحيان

شاكرة لكم حسن تعاونكم،،،،،

الباحثة أماني الزعتري

مقياس عمليات التنافر المعرفي

الرقم	الفقـــــــــــــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أتجنب المهمات التي تتضمن محتوى تعليمي جديد					
2	أجد صعوبة في الفهم عندما تتعدد الخيارات					
3	عندما أتعرض لمعرفة جديدة فإني أستمر بالبحث عنها لأحقق الفهم					
4	أعدل معرفتي السابقة لتتلاءم مع ما هو جديد					
5	المعرفة التي أمتلكها تحتمل الصواب بنفس النسبة التي تحتمل الخطأ					
6	أعتقد أن المدرسة مكان للنمو والفهم					
7	أغير من اتجاهاتي لتلائم الآخرين					
8	إجاباتي صحيحة وما يتطابق معها كذلك					
9	أتجنب المهمة الغامضة					
10	أتحمل مسؤولية خياراتي					
11	أبحث عن المعلومات تؤيد االبديل الذي اختاره					
12	عملية اختيار البديل الذي يناسبني لوالدي					
13	إجاباتي صحيحة و إجابات الآخرين المخالفة هي الخاطئة					
14	أختار البديل المنطقي حتى لو لم يكن جذاباً					
15	أحل المشاكل التي تواجهني بنفس الطريقة					
16	أجمع أدلة منطقية ذات العلاقة مع البديل الذي أختاره					
17	أبحث عن الحقيقة، وأصرح بها حتى وإن لم تتفق وأفكاري					
18	أسعى بشكل مُلح للوصول إلى الحقيقة					
19	أكيّف سلوكي ومعتقدي					
20	أجمع المعرفة ذات العلاقة للوصول إلى الحقيقة					
21	أسعى لتحقيق التوازن بين سلوكي ومعتقدي					
22	أعتمد على خبراتي السابقة في حل المشاكل الجديدة التي تواجهني					
23	أحكم على المشكلة التي تواجهني دون سابق بحث شامل					
24	أعتبر نفسي مدفوعًا ذاتياً لأداء المهمات الدراسية					
25	أبرر علامتي المنخفضة بسلوك المعلم أو مدى صعوبة المادة الدراسية					
26	أميل للتركيز على منفعتي الشخصية قبل عملية الاختيار من البدائل المطروحة					
27	مكافأة المدرسة للطلبة المتفوقين تدفعني لدراسة					
28	توقع المعلم العالي يدفعني لدراسة					

					تزداد مثابرتي بزيادة حجم المكافأة	29
					أحب العمل الصعب لأني أعتبره تحدياً لقدراتي	30
					أشعر بالاستثارة عندما يحتوي الدرس معلومات جديدة	31
					أشعر بالراحة بعد اداء مهمة صعبة	32
					أميل إلى الأفكار التقليدية	33
					المهمات الغمضة لا تقلقني	34
					أشعر بعدم الراحة حتى انتهي من أداء المهمة المُوكلة إلي	35
					اميل إلى الأفكار المألوفة و المُريحة	36
					أرضى عن نفسي بعد أداء مهمة غامضة	37
					أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة	38
					أحب تحمل مسؤولية خياراتي بغض النظر عن النتائج	39

ملحق 4. مقياس الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم بصورته النهائية

عزيزتي الطالب:

هذا الاختبار هو لتقييم مدى الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم لديك، لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة، لذلك ضع الإجابة الأقرب إليك والتي تصفك، تتكون هذه الاستبانة من (23) فقرة، يرجى الإجابة عليها بكل صدق وصراحة علماً أنّه سيتم استخدام هذه الاستبانة لأغراض البحث العلمي فقط.

مثال:

الرقم	الفقـــــــــــــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تسعدني المنافسة مع الطلبة المتميزين في المدرسة		X			

وهذا يعني أن هذه الفقرة تنطبق في معظم الأحيان

شاكرة لكم حسن تعاونكم،،،،،

الباحثة أماني الزعتري

مقياس عمليات الدافعية الداخلية المعرفية للتعلم

الرقم	الفقـــــــــــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تسعدني المنافسة مع الطلبة المتميزين في المدرسة					
2	أشعر بالسعادة عندما أنهي مهمة صعبة					
3	أستمتع عندما أواجه مهمات تتحدى قدراتي العقلية					
4	عند مواجهة مهمة صعبة فإنني أثابر على إنجازه					
5	لا أجد صعوبة في ترتيب أفكاري عند اداء أي مهمة					
6	استمتع بالبحث عن المعرفة					
7	تعجبني مطالعة مواد إضافية للدراسة					
8	أحل جميع المهمات الدراسية حتى لو لم يطلب مني المعلم					
9	أحب المشاركة في الأنشطة الصفية					
10	أستمتع بالأسئلة التي تُطرح من قِبل المعلم					
11	يساعدني ما أتعلمه في الصف على فهم المشكلات التي تواجهني خارج الصف					
12	أقوم بأداء واجباتي المدرسية بالإعتماد على نفسي					
13	أحب أن يرشدني المعلم عندما أخطئ					
14	أعتقد أن التعلم في المدرسة يحقق أهدافي الشخصية					
15	أبذل جهداً كبيراً في المدرسة ليكون أدائي جيدًا					
16	أجتهد في التعلم المدرسي لأني سوف أحتاجه لاحقاً في					
17	أحاول ربط ما أتعلمه بما أحب					
18	التعلم سيحقق لي المكانة الإجتماعية الرفيعة مستقبلاً					
19	أحاول ربط ما أتعلمه بطموحي المستقبلي					
20	ما أتعلمه يساعدني على تحليل المواقف بصورة جيدة					
21	أشعر بأن الدروس مملة ولا تتناسب مع ميولي					
22	أتجنب المواقف الدراسية التي تتطلب تحملاً للمسؤولية					
23	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول					

ملحق 5. مقياس عمليات الفهم بصورته النهائية

عزيزتي الطالب:

هذا الاختبار هو لتقييم عمليات الفهم لديك، لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة، لذلك ضع الإجابة الأقرب إليك والتي تصفك، تتكون هذه الاستبانة من (50) فقرة، يرجى الإجابة عليها بكل صدق وصراحة علماً أنّه سيتم استخدام هذه الاستبانة لأغراض البحث العلمي فقط.

مثال:

الرقم	الفقـــــــــــــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أستعمل المعرفة التي أتعلمها في المدرسة في حياتي العملية					

وهذا يعني أن هذه الفقرة تنطبق في معظم الأحيان

شاكرة لكم حسن تعاونكم،،،،

الباحثة أماني الزعتري

مقياس عمليات الفهم

الرقم	الفقـــــــــــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أستعمل المعرفة التي أتعلمها في المدرسة في حياتي العملية					
2	لدي القدرة على طرح أسئلة خارجية ذات علاقة بالدرس					
3	أطبق ما أتعلمه في مادة دراسية على مادة دواسية أخرى					
4	لدي القدرة على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة المخزنة لدي					
5	مع نهاية الدرس، أكون قادراً على استنتاج الافكار الفرعية					
6	أعبر عن المعرفة التي أفهمها بأكبر قدر ممكن من الأفكار					
7	أتبنى معايير عالية لأداء المهمات المُوكلة إلي					
8	أبحث عن التطبيقات العملية لما أتعلمه في المدرسة					
9	انقل ما أتعلمه في الصف إلى خارجه					
10	أتفاعل مع المعرفة الجديدة من خلال تقديمها بشكل جديد مُميز					
11	لدي القدرة على تنظيم معلومات الدرس بطريقة جديدة					
12	أحدد علامتي بعد الإنتهاء من تقديم الإمتحان مباشرة					
13	عندي القدرة لتبرير إجابتي					
14	أختبر مدى توافق المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لدي					
15	أطور مهاراتي من خلال الممارسة المتكررة للتعلم الجديد					
16	أمثل العلاقات التي يتضمنها الدرس على شكل رسم توضيحي					
17	أعبر عن المعلومات الواردة في الدرس بلغتي الخاصة					
18	أعتبر نفسي مُلاحظ جيد للأحداث و الأمور من حولي					
19	لدي القدرة على سرد تفاصيل للأحداث من حولي بدقة					
20	لدي القدرة على صياغة المعلومات الجديدة في الدرس بلغة مفهومة وواضحة					
21	أسعى لفهم الدرس بطرق مختلفة					
22	أحلل المفاهيم الجديدة للدرس					
23	أدرج أفكار الدرس في سلسلة متتابعة من حيث الزمان والمكان					
24	لدي القدرة على صياغة تنبؤات لاحقة فيما يخص الدرس					
25	أصف نفسي بالماهر في عملية التلخيص للدروس					
26	أجزء الدرس إلى عناصره الأساسية لأحقق الفهم					
27	أسمي الأشياء بمسمياتها الخاصة					

28	أستخدم حواسي المختلفة في تقديم توضيحات خاصة بالدرس					
29	أكيّف المعرفة الجديدة بالسابقة المُخزنة لدي					
30	أتقصى المعلومات الجديدة					
31	أفضل أن يستخدم المعلم الصور أو الأفلام لشرح الدرس					
32	أفضل التعلم باستخدام الأسئلة التي يطرحها المعلم والتي تتطلب بحثاً في مصادر خارجية					
33	أفضل التعلم من خلال التجارب العملية التطبيقية					
34	أميل إلى صياغة الدرس على شكل مشكلات من أجل حلها					
35	لدي القدرة على التركيز على موضوع الدرس الرئيسي					
36	أتبادل الأفكار بشكل جماعي مع زملائي في الصف					
37	أختبر المعلومات الجديدة باستخدام حواسي					
38	أميل إلى التعلم باستخدام لعبة طرح الأسئلة					
39	أحدد كيف يمكن أن أستفيد من المعرفة الواردة في الدرس					
40	أعدل الأسئلة حتى أستطيع حلها					
41	تحقيق الفهم مسؤولية المعلم لا الطالب					
42	تحقيق الفهم يتطلب وقت وجهد ذهني كبيرين					
43	تحديد أهداف الدرس بشكل مُسبق يساعدني على الفهم					
44	لا علاقة بين توضيح أهداف الدرس وتحقيق الفهم					
45	الفهم مُلازم للمواد العلمية دون الأدبية					
46	تحقيق الفهم قدرة بمتناول الجميع					

ملحق 6. البرنامج التدريبي في التوافق المعرفي لدى فيستنجر

قائمة بعنوان الجلسات في البرنامج التدريبي:

- مهارة التعريف بالمشكلة.
- مهارة فهم المشكلة.
- مهارة تحديد متطلبات لحل المشكلة.
- مهارة التفكير في حل المشكلة بمرونة (1)(2).
- مهارة التقييم.
- مهارة إزالة التشوه المعرفي.
- مهارة الكل والجزء(1)(2).
- مهارة تحدي الفكرة السائدة.
- مهارة المُدخلات عشوائية.
- مهارة التخطيط بمهارة.
- مهارة التفسير السببي والتنبؤ(1)(2).
- مهارة الاستنتاج.
- مهارة اتخاذ القرارات المُثلى(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)(8).

الموضوع: التخطيط / مهارة تفكير الإبداع مدة الجلسة:45 دقيقة

أهداف الدرس الخاصة:

1. أن يتدرب الطلبة على وضع مخطط يحقق من خلاله أهدافه.
2. أن يتوصل الطلبة إلى أن التخطيط يقود إلى حل المشكلة.

الأدوات والوسائل المستخدمة:

أوراق ملونة، أقلام، سبورة، بطاقات يُكتب عليها الموقف.

الاستراتيجية: حل المشكلة، التعلم في مجموعات.

المحتوى:

عندما نتعرض لموقف يتضمن مشكلة فنحن نحاول فهم الموقف وحله وذلك بتطوير أدوات من أجل تطويع هذا الموقف والتخطيط هو الخطوة الأولى لذلك، إذ إنه يترتب عليه عملية اتخاذ القرارات لتحديد إتجاه المشكلة من أجل حلها، والتخطيط يتضمن مهارات: الأولى تحديد أين نحن الآن؟ والثانية إلى أين نريد الوصول؟ وكيف نصل إلى ما نريد؟ أي حل المشكلة من أجل الوصول إلى الهدف المنشود.

الاجراءات:

1- المقدمة: يعرض المدرب مرفق يحتوي على نص قرائي وهو التالي:

محمد: هل تعلم يا شريف بأن مادة اللغة الانجليزية صعبة، ولكني سأعمل جاهداً حتى أحصل على علامة مرتفعة.

شريف: وكيف السبيل إلى ذلك والمادة صعبة جداً؟

محمد: سأضع جدولاً يوميّاً للدراسة.

شريف: وأنا سأفعل مثلك.

يتدخل زيد هنا والذي يلعب دور المعلم ويقول هنا: لقد تقدم كل من محمد وشريف إلى الاختبار، وقد حصل كل منهما على علامة ويقوم زيد بإعطاء ورقة مكتوب عليها مبحث اللغة الانجليزية لكل من محمد وشريف، محمد: لقد حصلت على علامة مقبول، شريف: حصلت على علامة ممتاز.



2- يطلب المدرب من ثلاثة من الطلبة تمثيل الموقف السابق، ويوجه لهم ما يلي:

- هل كان لشريف هدف يريد تحقيقه في مبحث اللغة الإنجليزية؟ وما هو؟
- إطرح مثالاً على الهدف؟
- ما معنى الهدف؟
- ما فائدة أن تضع لنفسك هدفاً؟
- هل كان لمحمد هدف؟ وما هو إن وجد؟
- هل يصل الجميع إلى نقطة تحقيق الهدف؟ أين يكمُن الخطأ؟

3-ينفذ التدريب عن طريق الصف المفتوح، إذ يقوم الطلبة بعرض أفكارهم، ويقوم المدرب بتسجيلها على السبورة.

4-يقدم المدرب التغذية الراجعة ويعزز الأفكار التي توصل إلى استنتاج مفاده أنّ التخطيط الصحيح للأهداف المُمكنة يساعد على تحقيقها.

5-يطلب المدرب من الطلبة بعد تقسيمهم إلى مجموعات من وضع هدف معين من قبل كل مجموعة وتحديد الخطوات اللازمة لتحقيق هذا الهدف.

التقييم: - يُكلف المدرب مجموعات الطلبة بتلخيص مهارة التخطيط، وكيف من الممكن أن يتم توظيفها في الحياة الواقعية العملية التطبيقية؟ وسيتم التوصل إلى أن التخطيط هو رسم خطة لمواجهة التحديات المستقبلية و احتمالات المستقبل، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة و المحددة بشكل مسبق، أي رسم خريطة الطريق للوصول إلى ما نطمح إليه.

- لو كنت مكان محمد ما الخطة التي ستصممُها للحصول على علامة عالية ؟ موضحاً العقبات التي من المُمكن أن تواجهك ؟ وكيف من المُمكن أن تتغلب عليها ؟

- يُكلف المدرب الطلبة بالواجب البيتي التالي:

- اختر هدفاً تعمل من أجله.
- قم بكتابة هدفك بأسلوب إيجابي.
- ضع هدفك في سياق.
- عبّر عن هدفك في شكل محدد ومتعلق بالحواس
- اكتب أكبر قدر من الأسباب القوية التي جعلتك تختار هذا الهدف.
- اكتب أهم القدرات والموارد التي تملكها لتحقيق هدفك

الموضوع: التفسير السببي والتنبؤ (1)/ مهارة التفكير الناقد

أهداف الدرس الخاصة: مدة الجلسة: 45 دقيقة

1. أن يُركز الطلبة بدقة.
2. أن ينظم الطلبة المعلومات بمهارة
3. أن يتعلم الطلبة كيفية طرح الفرضيات.
4. أن يربط الطلبة بين السبب والنتيجة.

الأدوات والوسائل المستخدمة

أقلام، سبورة، ورق، بوربوينت

الاستراتيجية: KWL، لعب الدور

المحتوى:

إنّ التفسير السببي والتنبؤ مهارة تتطلب تحديد الصلة بين عدد من الأمور من أجل تحقيق النجاح في توقع حدث أو أحداث بناءً على المعرفة السابقة، سواءً أكانت ناتجة عن استنتاجات أم ملاحظات، ومن خلال هذه المهارة سوف يتعلم الطلبة كيفية طرح الفرضيات والأسباب ومعرفة أخذ الدليل الحقيقي لإصدار حكم وصول سبب حدوث شيء.

الإجراءات:

1- المقدمة: يعرض المدرب الموقف التدريبي باستخدام البوربوينت للنص التالي:



الازدحام المروري في الأردن

أصبحت ظاهرة " الفوضى المرورية" والازدحام الشديد والذي تشهده شوارع عمان وعلى مدار اليوم حالة دائمة تؤرق السائقين الذين أصبحوا يبحثون عن طرق بديلة لتفادي هذه الأزمة، مُشيرين إلى أنّ هذه الظاهرة كانت في الماضي تنحصر في أوقات محددة مثل بداية ونهاية الدوام، وكذلك في أوقات معينة في السنة مثل الصيف وعودة المغتربين والذي يُمثل موسم السياحة، إلاّ أنّها أصبحت الآن تشكل ظاهرة يومية موجودة بشكل دائم سواء في النهار أم في منتصف الليل.

2- يكلف المدرب الطلبة بقراءة النص السابق ومناقشتهم حول الازدحام المروري في الأردن.

3- يطلب المدرب من الطلبة تشكيل مجموعات يتراوح عدد الطلبة في كل مجموعة من 4 – 5 طلاب، ويعيِّن قائداً وكاتباً لكل مجموعة، الأول ينظم عملها ويتحدث بالنيابة عنها، والثاني يُسجل الأفكار التي تتوصل إليها المجموعة.

4- يوضح المدرب للطلبة استراتيجية (KWL)، وكيفية تطبيقها داخل الغرفة الصفية، ويطلب من كل مجموعة وضع تعريف لمفهوم الازدحام المروري.

5- يُكلف المدرب كل مجموعة بمناقشة الأسباب التي تؤدي إلى هذا الازدحام المروي، وتقوم كل مجموعة بدورها بتسجيل أفكارها على ورق أبيض.

6- يقوم المدرب بمناقشة كل مجموعة بالأسباب التي وضعتها والتي تعتقد بها.

7- يقوم المدرب بتقسيم اللوح إلى ثلاثة أجزاء يحمل الجزء الأول عنوان ماذا تعرف؟ والجزء الثاني ماذا تريد أن تعرف؟ والجزء الثالث ماذا تعلمت؟ وذلك على النحو التالي:

KWL		
What I Know	What I Want to Know	What I Learned

8- يدون المدرب الأسباب التي توصل إليها الطلبة للازدحام المروري تحت الجزء الذي يحمل عنوان ماذا تعرف من أسباب عن الازدحام المروري في الأردن.

ومن الأسباب المتوقع التوصل إليها، هي:

- غياب رجال السير.
- زيادة عدد السيارات بسبب تحسن الوضع الاقتصادي.
- عدم الالتزام بقواعد السير.
- ضعف البنية التحتيّة للشوارع.
- تدني المستوى الأخلاقي لبعض السائقين.
- عدم اعتماد معايير عالية لنيل رخص السواقة.

9- يشجع المدرب الطلبة على طرح التساؤل الذاتي التالي على مجموعات الطلبة:

- ما هي المعلومات المطلوبة لتتمكنوا من وضع مقترحات لمعالجة مشكلة الازدحام المروري؟ تقدم كل مجموعة الأفكار والمقترحات التي تم التوصل إليها بعد مناقشتها، وبعد المناقشة يقوم المدرب بكتابة هذه المقترحات على السبورة تحت الجزء المعنون بما يلزمني من معارف ومعلومات من أجل معالجة مشكلة الازدحام المروري (هذه المقترحات تكون بصورة استفهامية).

10- يكلف المدرب الطلبة بوضع قائمة بالآثار السلبية المترتبة على مشكلة الازدحام المروري، تقوم كل مجموعة بعرض القائمة التي أعدتها وتوصلت إليها وتتم مناقشتها بشكل جماعي.

11- يقوم المدرب بتقديم دور لرجل يريد الوصول إلى المستشفى من أجل زوجته والتي ستضع مولودها، إلاّ أنّه متأخر بسبب الأزمة المرورية، وهذا ما يعيقه عن الوصول إلى المستشفى وزوجته متألمة إلى جانبه، ويتحدث بصوت مرتفع عن معاناته النفسية الحالية وقلقه على صحة زوجته وطفله.

12- يراقب الطلبة ما يقدمه المدرب ويقومون بتسجيل ملاحظاتهم حول ذلك، فمن المتوقع أن يشعر الطلبة بمدى الأثر النفسي الذي يشعر به الرجل، ويدركون أهمية معالجة مشكلة الازدحام المروري.

13- يكلف المدرب الطلبة بقراءة النص مرة أخرى، والبحث عن إجابات لبعض الأسئلة، والمقترحات الموجودة في الجزء الثاني والمعنوَن بماذا أريد من معارف لمعالجة مشكلة الازدحام المروري؟ يقوم المدرب بتسجيل هذه الاجابات في الجزء الثالث من السبورة والمعنوَن بماذا تعلمت؟

التقييم: - يكلف المدرب مجموعات الطلبة بوضع مخطط لمشكلة الازدحام، والذي يحتوي على تعريف المشكلة، أسبابها، كيفية علاجها، الآثار المترتبة عليها.

ويكون دور المدرب بتقديم السقالات المعرفية والدعم مع التذكير المستمر بممارسة التساؤل الذاتي والتفكير بالتساؤل التالي:

- ما المعرفة الموجودة لدي وتساعدني لإنجاز العمل (المخطط)؟
- ما المعرفة التي أحتاجها لإنجاز العمل (المخطط)؟
- ما المهارة التي تحتاج إلى تعديل أو تطوير لإنجاز العمل(المخطط)؟

– يتناقش المدرب مع الطلبة للتوصل إلى تعريف لمهارة التفسير السببي والتنبؤ، ومن المتوقع التوصل إلى التعريف التالي وهو أنها المهارة التي تتطلب تحديد الصلة بين عدد من الأمور من أجل تحقيق النجاح في توقع حدث أو أحداث بناءً على المعرفة السابقة، سواءً أكانت ناتجة عن استنتاجات أم ملاحظات.

يُكلف المدرب الطلبة بمناقشة مشكلة " التسرب البدني والذهني لطلبة المدراس في الأردن وخاصة مدارس الذكور" مبينين تعريف المشكلة، تحديدها، أسبابها، الآثار السلبية الناتجة عنها، اقتراح حلول. ثم رسم مخطط يوضح ذلك؟



THE IMPACT OF A TRAINING PROGRAM IN COGNITIVE CONSISTENCY ACCORDING TO FESTINGER TO REDUCE THE COGNITIVE DISSONANCE PROCESSES, AND IMPROVE THE INTERNAL COGNITIVE MOTIVATION FOR LEARNING, AND UNDERSTANDING PROCESSES FOR THE FIFTH GRADE STUDENTS IN AMMAN

By

Amani AL - Zatari

Supervisor

Dr. Yusuf Mahmoud Qutami, Prof.

ABSTRACT

This study aimed at discovering the impact of a training program on cognitive consistency, according to Festinger to, reduce the cognitive dissonance processes, and improve the internal cognitive motivation for learning, and understanding processes for the fifth grade students in Amman.

The study sample consists of two groups of fifth grade (30students) for each, selected randomly from Al-shheed Wasfi Al-tal School in the year (2014/2015). One of the groups was selected randomly as experimental and the other as controlled.

Three instruments were used: cognitive dissonance processes, internal cognitive motivation for learning, and understanding processes after calculating validity and reliability.

The researcher applied the instruments on both groups (controlled, and experimental), then a training program was applied to the experimental group. A post test was then applied to both groups.

The training group was designed according to the Festinger theory in psychology to develop the cognitive consistency. It consisted of (23) sessions containing these skills based on Schwartz model.

The program had been applied for two months 3 sessions per week using different instructional strategies. pre and post mean scores for the two groups were calculated to check the effectiveness of the program.

The researcher used Analysis of covariance (ANCOVA) to investigate the impact of the training program.

This study shows that there were significant statistical differences ($\alpha = 0.05$) in the total degree for the cognitive dissonance processes. It also shows that There were significant statistical differences ($\alpha = 0.05$) in the total degree for the internal cognitive motivation. It also shows that there were significant statistical differences ($\alpha = 0.05$) in the total degree for the understanding processes.

The researcher recommended to train students of different ages on the skills of cognitive consistency, by teachers according to Festinger to reduce the cognitive dissonance processes, and improve the internal cognitive motivation for learning, and understanding processes.